

معهد البحوث والدراسات العربية
قسم الدراسات التربوية

قراءات في قضايا

الفكر التربوي العربي

د. محمد وجيه الصاوي
أستاذ ورئيس قسم أصول التربية الإسلامية

١٤٢٥هـ - ٢٠٠٥م

بسم الله الرحمن الرحيم

" قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الْأَعْمَى وَالْبَصِيرُ أَفَلَا تَتَفَكَّرُونَ "

سورة الأنعام الآية (٥٠)

صدق الله العظيم

مقدمة

عندما طلب مني التدريس بمعهد البحوث والدراسات العربية التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، قد شرفني هذا الأمر لأسباب منها: أنني سوف التقي بنخبة متميزة من الباحثين الجادين جاءوا من أنحاء بلاد العالم العربي، والإسلامي. كما أنني سوف أطرح عليهم موضوعات جديدة تتناول قضايا التربية من منظورات مختلفة تطرق إليها المفكرون العرب والمسلمون المعاصرون. كما أنني سوف أغتنم هذه الفرصة لمعرفة أطياف متعددة من الرؤى في الطرح لأي قضية نتناولها فسوف استفيد منهم أيضا.

وعندما فكرت في تدريس المقرر الذي يسمى "الفكر التربوي العربي المعاصر" كان علي أن أتناول قضايا تربوية، من خلال مفكرين عرب، ومعاصرين، وتلك الأبعاد الثلاثة تصبح توليفة جديدة تضاف إلى ما سبق أن طرح في مجال "الفكر التربوي الحديث" وقد تكون كلمة حديث تحمل بعدا زمنيا يستغرق أكثر من ١٠٠ عام أو يزيد، وقد كتب فيها من المتخصصين والمختصين الكثير، منهم من تناول الآراء التربوية لأحد المفكرين، ومنهم من تناول الفكر من خلال فترة زمنية معينة، ومنهم من تناول قضية تربوية وعرض آراء كثير من التربويين حولها. وغيرها من المداخل المتنوعة. ومن ثم تصبح هذه المادة قاعدة ننطلق منها لتدريس هذا المقرر الجديد.

إلا أن المقرر الجديد يتناول قضايا تربوية معاصرة لم تحسم فيها أبعاد كثيرة وقد تزال القضية المثارة مفتوحة، ومن ثم سوف أحاول في هذا المجال أن أكون منسقا عاما في ندوة اقدم فيها كتابات العديد من المفكرين المعاصرين منهم الأديب، والتربوي، والسياسي، وعالم الدين، والاجتماع، والوزير (المسؤول الأول عن التعليم) وأضع نتاجهم الفكري على مائدة البحث والنقد والتحليل لكي نفكر في تلك الطروحات المتنوعة.

ومن ثم فإن هذا الكتاب يختلف عن غيره في أنه انتقاء للعديد من الأفكـــار والأراء توضع متجاورة لتكون قضية تتباين فيها وجهات النظر وتصبح تلك القضية وغيرهـــا مجالا للحوار والنقاش ومعرفة أبعاد كل قضية من حيث: جذورها التاريخية، ومظاهرها وأثرها على التعليم (الإيجابي والسلبي)، ومن ثم نقترح الحلول الممكنة لها.

بذلك نكون قد قدمنا طريقة مفيدة في التعليم لا تعتمد على التلقين والحفظ بقدر مـــا تعتمد على إعمال العقل وحسن الطرح، والتحليل والمقارنة حتى نتعلم حســـن امتـــلاك أدوات العلم في مناهجه المختلفة وأساليب التفكير السليم.

إن كل ما جاء من قضايا ووجهات نظر تعبر بالتأكيد عن رأي كاتبها، غـــير أنـــي مسئول عن تعليقاتي في تناولي للفصول الأخرى المطروحة في الكتاب. وأنني لا ألـــزم القارئ بتبني فكرة معينة ولكن عليه أن يدافع عما يقتنع به من آراء ويعلل ويبرهن عن اقتناعه بها، ويجب أن يعمل بما يؤمن به حتى لا تحدث فجوة أو خلل بيـــن النظريـــة والتطبيق، أو بين الجانب المعرفي والجانب المسلكي في حياتنا.

كما أتوجه إلى كل قارئ بأن يمدني بملاحظاته البناءة حول ما كتب سواء ما قدمتـــه من آراء، أو ما قدمته من وجهة نظر الآخرين، حتى نضيف لميدان المعرفة الإنســـانية الشيء اليسير وتزداد مسيرة العلم والفكر حتى نرتقي بأسلوب حواري متحضر.

والله ولي التوفيق

د. محمد وجيه الصاوي

مدينة نصر أكتوبر ٢٠٠٤

ت: ٠١٠٣٨٨٦٦١٧

E-Mail: elsawy22@yahoo.com

www.geocities.com/elsawy22

الفصل الأول

الثقافة والتربية

١- عبد الحليم منتصر
٢- زكي مبارك
٣- العقاد

الثقافة والمثقفون

د. عبد الحليم منتصر*

* لعل من الخير أن نحدد معنى الثقافة ، وأن نميز بينها وبين العلم، والتعليم، فقد يبدو أن هناك لبسا عند البعض في معرفة المدلول الحقيقي للكلمة، وأن كثيرين يخلطون بينها وبين العلم والتعليم.

والمعروف أن الثقافة تمتد طولا وعرضا وأن العلم يمتد عمقا ، أما التعليم فإنه مناهج وطريقة. وقد ورد: ثقف الشيء بمعنى حذقه، ورجل مثقف بمعنى حذق فهم ، وتثقيف بين الثقافة، وإنما تعنى بالمثقف من لديه إحاطة موسوعية بكثير من ألوان المعرفة ، أما العالم فهو المختص في لون من ألوانها، حسبه أن يسد ثغرة من ثغراتها، وأن يقف على رافد من روافدها ينهل منه ويضيف إليه، وقد لا يضيره كثيرا ألا يحذق سوى هذا اللون، ولكن حسبه أن يكون به خبيرا وبشئونه بصيرا. وعلى ذلك يمكن أن يقال إن فلانا عالم، ومع ذلك فليس حتما أن يكون مثقفا. فقد تعمق وتخصص في علم من العلوم دون أن يحاول أن يلم بأشتات أخرى من المعارف العامة. ثم أن الثقافة تتصل في بعض مناحيها بالأوطان أو القوميات، أما العلم فلا وطن له كما يقولون . فالمثقف المصري أو الصيني أو الفرنسي، ينبغي أن يكون عارفا بلغة قومه وتاريخهم، أما العالم الكيمائي أو الطبيب أو المهندس أو الرياضي، فقد اشتهر بعلمه وحده، بصرف النظر عن جنسيته ولغته.

والآن: ماذا عسى أن تكون الشروط التي ينبغي توافرها في الإنسان حتى يكون مثقفا ممتازا أو "ثقيفا" كما يقول العرب؟ يخيل إلى أنها شروط عشرة، أحسبها أساسية لتكوين المثقف الذي نشعر أمامه بتحقق كمال وجوده، وأن مرتبته تكاد أن تعلو على مرتبة الإنسانية أو أن تسمو بها إلى أعلى مراتبها.

(*) – عبد الحليم منتصر، "الثقافة والمثقفون" مجلة رسالة العلم ، يونية ١٩٦٤، العدد الثاني ص ص ٥٣-٥٨

١-لعل أول هذه الشروط - في رأي - أن يكون على معرفة طيبة بلغته القومية، على دراية بنماذج من شعرها ونثرها ، فلست أتصور مثقفا لا يتقن لغته أو لا يقرؤها ويكتبها صحيحة سليمة، مبرأة مما يشينها من الأخطاء اللغوية من نحوية وصرفية وإملائية ولست أعنى أن يكون لغويا مختصا، ضليعا، ولكني أريده على دراية بأساليبها، قارئا لمشاهير كتابها، ذواقة لتراثها الأدبي من رصين الشعر، وجيد النثر، عافا بكبار شعرائها وأدبائها في القديم والحديث.

٢- وكذلك ينبغي أن يكون المثقف على معرفة طيبة بلغة أجنبية، وذلك حتى يستطيع متابعة الإنتاج الفكري في تلك اللغة، إذ يحسن ألا يكتفي بقراءة الإنتاج العلمي العالمي في هذه اللغة أو تلك مترجما، فكثيرا ما تكون الترجمة غير مطابقة للأصل تماما، ومن الخير أن يكون المثقف ملما إلماما كافيا بدقائق لغة أجنبية واحدة على الأقل، حتى يتمكن أن يكون على اتصال وثيق بما ينتجه علماؤها وأدباؤها ومفكروها دون ما وساطة الترجمة. وثمة فارق كبير، يستشعره المثقفون، حين يقرأوا إنتاجهم باللغة الأصلية التي كتب بها هذا الإنتاج.

٣- ومن المحقق أن معرفة المثقف بتاريخ بلاده القومي شرط أساسي من شروط عدة بين المثقفين، فالمثقف العربي أو الهندي أ الفرنسي، أو الألماني أ الصيني، لابد أن يعرف التاريخ القومي لبلاده، ولا يضيره أن تكون معرفته بتاريخ البلاد الأخرى بدرجة أقل كثيرا، ولكن من المحقق أنه على المثقف إلا يغفل عدم الإحاطة بتاريخ بلاده ومرتبتها الحضارية ومعاركها، وحروبها، ومفاخرها، ومشاهير رجالاتها، سواء من الأقدمين أو المعاصرين أولئك الذين رفعوا ألوية مجدها، وأرسوا حضارتها ونهضتها، وأي الظروف التي عوقت تلك النهضة في عصر أو أكثر من العصور، وأيها ساعد في إنهاض الكبوة وإقالة العثرة، وأي الرجال قادها في دارج الرقي والرفعة.

٤- ومما يزين المثقف أن يكون على صلة طيبة بشئون دينه، وليس من الملائم مطلقا

أن تشيع الأمية الدينية مع من ينتسبون إلى الثقافة والمثقفين، ولسنا نطلب تخصصا في هذه الناحية، ولكننا نطلب من المثقف أن يعرف أصول دينه وفروضه وواجباته معرفة دقيقة، بل أنكون لديه معرفة عامة بالديانات الأخرى. لا أن يجهلها جهلا مطبقا. لعل إيمانه بدينه يكون أوثق إن استطاع أن يقرن مزايا عقيدته بالنسبة للديانات الأخرى. وخاصة تلك التي يعتنقها ملايين البشر في جهات متفرقة من العالم.

٥- كذلك ما أجمل أن يكون المثقف، متخصص في ناحية من نواحي المعرفة، يستطيع أن يسبر أغوارها إلى أبعد الأعماق، وأن يكون حجة في ميدان من العلوم أو تخصص من التخصصات، يعرف أصوله ومنابعه، ويتابع حركاته واتجاهاته، ويعلم الجديد في مبتكراته ومستحدثاته. ويستطيع أن يدل بدلو مع علمائه ومتخصصة، وأن يقرأ إنتاجهم أولا بأول، وأن يسعى أليه في حل مشكلة من مشاكله، وإبداء الرأي في مسالة من مسائله، وأن يدل في سهولة ويسر على مصادر هذا العلم ومراجعه وموارده وأن يعرف مشاهير متخصصة، سواء من بني قومه أو من غيرهم في أي صقع أو رجا. ويستطيع أن يسمى قادة البحث فيه ، وأين توجد بحثوهم في الكتب والمجلات العلمية العالمية. ذلك فيما أعتقد شرط في المثقفين من بين الأطباء أو المهندسين أو المحامين أو الأدباء أو المؤرخين أو الكيمائيين أو الرياضيين أو التطبيقيين أو غيرهم أن يكون المثقف عالما مختصا في لون من ألوان المعرفة. وإلى جانب هذه الشروط الخمسة التي تتطلب تخصصا في ناحية من نواحي المعرفة مع إلمام طيب باللغة القومية، ولغة أجنبية والتاريخ القومي والشئون الدينية فتوجد خمسة شروط أخرى، إلا أنها لا تتطلب المعرفة المتعمقة المتخصصة أو الإلمام الكبير، وإنما تتطلب ما نسميه بالمعارف أو المعلومات العامة.

٦- تأتي في مقدمة المعارف العامة، ما يتعلق بالعلوم وتطورها وكشوفها ومستحدثاتها. فليس يستساغ مطلقا ألا يعرف المثقف اليوم أننا في عصر الذرة

والصواريخ والفضاء، وألا يعرف علماء الذرة ورواد كشوفها، وألا يعلم شيئا عن غزو الفضاء، أو عن القنبلة الذرية والهيدروجينية والكوبلتية، والغبـــار الـــذري، والأشعة الكونية والعناصر العناصر المشعة واستعمالاتها في العلاج أو الصناعـــة أو الزراعة والفضاء، وأن ما يعمر الكون من سدم وكويكبات ونجـــوم وكواكـــب والأقمار الصناعية ومحطات الفضاء وسفنه ومركباته، ما مدى التسابق الدولي في البحوث العلمية. ما دور العلم في حل مشكلة تزايد السكان، وإعداد الغذاء الكـــافي لقطان الأرض. ما دور العلم في تخفيف ويلات الإنسان من الأمراض والطواعين والأوبئة - ماذا عسى أن تكون مضادات الأحياء .. وما هـــي هـــذه الميكروبـــات والفيروسات التي تسبب الأمراض للإنسان والحيوان والنبـــات. وكيـــف يســـهم العلماء بدورهم بمهارة في البحث العلمي لمعالجة الأمراض ومكافحة الآفات التـــي تجتاح المحاصيل، وفي زيادة الإنتاج بمعالجـــة الآفـــات وانتخـــاب الســـلالات، وإصلاح الأراضي، وإقامة السدود، واستغلال الطاقـــة الشمســـية والذريـــة فـــي الصناعة أو المواصلات أو إنتاج الكهرباء إلى غير ذلك من معارف علمية، ليـــس إلى حصرها من سبيل، ولا يراد مـــن المثقـــف غـــير المتخصـــص إلا أن يلـــم بتطوراتها وكشوفها، وأن يعرف الجهود المبذولة من جانب العلماء لرفع مســـتوى الحياة. وإكسابها مزيدا من ترف وبهاء، ورخاء. ماذا عسى أن تكـــون الجـــهود المبذولة في البحث عن موارد جديدة للطاقة بعد الفحم والبخار والكهرباء والبترول والطاقة الذرية، ما هي هذه الصناعات البترولية والكيماويات البترولية، والأليـــاف الصناعية، والبحث عن موارد غذائية جديدة في البحار والمحيطـــات. مـــا هـــي تطورات الكشوف في الرادار والراديو والتلفزيون والسينما والمسجلات والأجهزة إلكترونية العديدة، التي تزيد في متاع الإنسان بالحياة. وبالجملة فإنه يرجى مـــن المثقف أن لا يكون بمنأى عن الأحداث والكشوف العلمية في مختلـــف مجالاتـــها وميادينها.

٧- وكم يرفع من قدر المثقف أن يكون له بعض الإلمام بمختلف الفنون من مســـرح

وموسيقى، ورسم وتصوير، ونحت، من هذه الفنون التشكيلية والتأثيرية، الرمزية، والتجريدية، والسريالية، والكلاسيكية، والتعبيرية، والشعبية، أيستطيع حقا أن يتحدث في إيجاز عن الاتجاهات القديمة والحديثة في النحت والتصوير والرسم والنقش والموسيقى وما إليها من فنون ، وهل يستطيع أن يمايز بين هذه الفنون لدى المصريين القدماء والصينيين والهنود أو بين الشرقيين والغربيين في مختلف العصور عند هذه الشعوب أو تلك، وهل يعرف شيئا عن رواد هذه الفنون من القدماء أو المحدثين في هذه البلاد أو تلك، إن كل فن من هذه الفنون له بطبيعة الحال علماؤه ومتخصصوه، ولكن على المثقف أن تكون لديه فكرة عامة عن هذه الفنون وتطورها واتجاهاتها.

٨- وثمة لون من ألوان المعارف العامة، أحر بالمثقف أن يلم به، وأن يعرف مداخله ومخارجه، ذلك هو ما يختص بالحضارات الإنسانية والفلسفات المختلفة. ماذا يعرف عن الحضارات الصينية والهندية والآشورية، والبابلية والمصرية الفرعونية، والإغريقية، والعربية الجاهلية ، والإسلامية، والأندلسية، والأوربية الحديثة، ماذا قدمت هذه الحضارات للفكر البشري وللإنسانية، وكيف تطورت هذه الحضارات، متى سادت ومتى بادت، وكيف تفاعلت هذه وتلك وتطورت هذه عن تلك. ثم هذه الفلسفات المختلفة التي ميزت عصرا من العصور وحضارة من الحضارات، من روادها وقادتها، بماذا نادى سقراط وأفلاطون، وما هي الفلسفة الأرسطية، وكيف انتقلت هذه الفلسفة إلى العصر الإسلامي وطورها علماء المسلمين، ما هي فلسفة الفارابي وابن سينا وابن رشد والكندي وغيرهم من فلاسفة المسلمين، وما الفرق بين هذه وفلسفات نيتشه وشوبنهور وكانت ورسل وغيرهم. ولست في حاجة إلى التأكيد مرة أخرى أن لهذه المعارف متخصصيها، ولكننا نريد من المثقف أن تكون لديه معارف أو معلومات عامة عن هذه الحضارات والفلسفات، أنها لا شك تزين أحاديثه وأفكاره، أيا كان تخصصه.

٩- ومن الخير أن تكون لدى المثقف معرفة عامة بالمبادئ والثورات والحركات

والنظم السياسية والحروب الكبرى التي عاصرها الإنسان منـــذ فجــر تاريخــه الحضاري حتى العصر الحاضر، وما أظنه يليق بمثقف معاصر أن يجهل أمـــر الحروب الأهلية في أمريكا والحرب العالمية الأولى والثورة البلشــفية والحــرب العالمية الثانية، ما أسباب هذه الحروب وتلك الثورات، وما نتائجها، من قوادهـــا وما أدواتها وأسلحتها، ولمن كتب النصــــر فيـــها، وهـــذه مبـــادئ ماركســية ، وديمقراطية ، وتلك اشتراكية، وهذه شيوعية، وتلك رأسمالية، وهذا اقتصاد حـــر، وذاك اقتصاد موجه، إلى غير ذلك من مبادئ وثورات وحروب، كان لها شأن أي شأن في البناء الحضاري للإنسانية، وفي سيادة الدول القوية وانتشار الاســـتعمار في أبغض صوره إلى عهد قريب، وفيما آلت أليه الحرب العالمية الثانيـــة، مـــن إعلان حقوق الإنسان وتكوين هيئة الأمم المتحدة، وما يتبعها من هيئات ومنظمات عالمية، مثل هيئة التربية والتعليم والثقافة وهيئة الأغذية والزراعة، وغيرها مـــن منظمات. ثم ماذا عسى أن تكون هذا الخلاف العقائدي بين هذه الدول أو تلـــك، وإنها لتدور في فلك واحد. وما هو الفرق بين النظـــم الجمهوريـــة والاشـــتراكية والديمقراطية في البلاد المختلفة، إلى غير ذلك من نظم وثورات وحروب وهيئات ومنظمات.

١٠ - وأخيرا وليس أخرا، ما أشد حاجة المثقف إلى معرفة عامة بالاتجاهات الفكرية العالمية في القديم والحديث، ما هي الأطوار التي مر بها الفكر الإنساني. متى كان حرا، ومتى كان مقيدا، ومتى كان تابعا للدين ، متأثرا به، ومتى كان متحـــررا إلا من العقل وحده. ما هذه الوجودية، ما هذا اللامعقول، ما هـــي الصوفيـــة ومـــن روادها في كل عصر وآن. وفي أي العصور امتحن الفكر العلمي، ومـــن مـــن العلماء والمفكرين عذب واضطهد أو قتل بسبب أفكاره وآرائه العلمية أو الفلسفية، وفي أي العصور كان الفكر حرا من كل قيد، وفي أيها ساد العلم والعقل البشري، وفي أيها سادت البربرية والوحشية والاضطهاد بسبب آراء علمية تحرريـــة، أو بسبب بطش من لا يقدر العلم والعلماء . وأي الشعوب قويت واســـتعلت بعلمـــها،

وأيها ضعفت واستخذت بسبب انتشار الجهل وأسباب التخلف فيها، وكيف أثر العلم ومكتشفاته في تقريب المسافات وانتشار المبادئ والأفكار والآراء.

وعلى ذلك فإنه ينظر للمثقف أن يكون عارفا بمشاهير العلماء والفلاسفة والكتاب والأدباء والشعراء والفنانين ورجالات الفكر ومشاهير القادة، ملما بأحداث التاريخ الكبرى، متتبعا للنهضات العلمية والفنية والأدبية في مختلف العصور والأزمان.

ويحضرني عدد من هؤلاء وأولئك أذكره على سبيل المثال لا الحصر، فليس إلى حصر هؤلاء الأعلام من سبيل، أولئك الذين اهتدت الإنسانية بعلمهم وحكمتهم وفلسفتهم فقادوها نحو الدرجات العلى، وأناروا لها الطريق فمشا إلى ضوئهم القاصي والداني - وإني لأستثني من هؤلاء وأولئك الأنبياء والرسل الذين اصطفاهم الله سبحانه وتعالى بوحيه ورسالاته، كما استثنى المعاصرين من الأحياء، أو ممن فارقوا الدنيا منذ عهد قريب، فهؤلاء لم يقل التاريخ فيهم كلمة بعد، ولعلهم أن يجدوا حظهم من التقدير والتوقير فيما يلي عصرنا من أعصر.

وليذكر القارئ أن هذا رأي شخصي، فإذا أسميت عشرات من هؤلاء فقد يفوتني أن أذكر عشرات أخرى، وقد يذكرهم سواي، ممن يعنون بهذه الدراسات وتلك الشئون.

فلنذكر: طاليس، وأبقراط، وسقراط، وأفلاطون، وأرسطو، وديمقريطس، وفيثاغورس، وأرشميدس، وبطليموس، وثيوفراستس، وديسقوريدوس، وجالينوس، وبليني، وهيرودوتس، وبركليس، وهيرون، وهوميروس، وهرقليدس، وريجنوس، وبلوتارك، وديماستيوس، وسوفوكليس، وأرسطوفانيس، ولوقيوس، وأميدقليس، وأناكسمندر، وأناكسيموس، واكنانوفان، وأبيقور، وكانو، ثم: الرازي، وابن سينا، وابن الهيثم، والبيروني، والفارابي، وابن رشد، والكندي، والغافقي، والبغدادي، والقزويني، الخوارزمي، جابر بن حيان، الجاحظ، وابن البيطار، وسيبويه، الخليل بن احمد، وأبو الأسود الدؤلي، وابن جني، وابن يونس، وأبن حمزة، وابن بدر، وابن مسكويه، وابن تيميه، والجلكي، وابن خلدون، ابن الصوري، وابن منظور، والجرجاني، والزمخشري،

والقلقشندي، والبخاري، ومسلم، والقرطبي، والطبري، والألوسي، والبيضاوي، والفخـر الرازي، وابن المقفع، عبد الحميد الكاتب، والبوصيري، وابن هشـام، وابـن العميـد، والاصفهاني، والعباس المبرد، وابن حزم، وابن القيم، وابن جوزيه، وسهل ابن هارون، وابن ابي أصيبعة، وابن قتيبة، وابن السكيت، وابن سيده، والفردوسـي، والشـيرازي، والزهراوي، وابن عبد ربه، والغزالي، وبن عربي، وابن بطوطة، وأبو علـي القـالي، وابن جبير، وأبن النفيس، وابن رضوان، وابـن الطفيـل، والبتـاني، وابـن مـاجد. واليوزجاني، والصوفي، وثابت بـن قـرة، والمقدسـي، والسجسـتاني، والتوحيـدي، المقريزي، المسعودي، والحريري، والهمذاني، والأفغاني، ومحمـد عبـده، وغـاندي، والسهروردي، ومحمد إقبال، وكونفيشيوس، وبوذا واخناتون.

كما نذكر: افنشي، وكوبرنيكوس، وجاليو، ونيوتن، وداروين، ودالتـن، وكـانت، وديكارت، ولامارك، وكفييه، ولافوازييه، وباكون، وبرناردشو، وشكسـبير، وفولتـير، وهكسلي، مارتن لوثر، وميشيل انجلو، وفرويد، ودانتي، وراسين، وجوتـة، وموللـر، وروسو، وهوجو، ولامارتين، ودي موباسان، وابسن، واميـل لودفـج، وهيمنجـواي، وجوستاف لوبون، وتولستوي، وديكـنز، وكبلنـج، وشـيلي، وبرجسـون، وهيجـل، وتشيكوف، وتشيكوفسكي، ونيتشة، وشوبنهور، وبيرون، واينشـتين، وجرهـام بـل، وماركوني، وأديسون، وفلمنج، وباستير، ولينيـس، وألفريـد دي موسـيه، وبتـهوفن، وفيردي، وماجلان، وكبلر، وبلزاك، وفاجنر، وشتراوس، وشومان، وبـاخ، وهـايدن، وملتون، وسبنوزا، وكوخ، ومندل، وسكوت، وماركس، ولينين، ومالتيس، وبسـمارك، وديستوفسكين ومكسيم جوركي، ولاروس، وجوتنـبرج، وكولمبـس، وجيمـس وات، وستيفنسن، وهان، واوبنهيمر، وفرمي، وطومسون، وفاراداي، ورذى فـورد، ومـدام كوري، ورونتجن، وتحتمس، وامرسن، وأحمس، ومينا، ورمسيس، وقيصر، هانيبـال، وغاريبالدي، وهولاكو، وتيمورلنك، ومترنيخ، ونابليون، ولنكولن، وشايلر، وكلمنصـو، ونلسون، وويلسون، وماركوبولو، وماكس بلانك، وجارو، وجارسون، وفاسكوري جاما، وسبنسر، واسترخس.

وكذلك أمرؤ القيس، المهلهل، المتنبي، والأعشى، وزهير، وأبو تمام، والبحتري، وأبو العلاء، والخنساء، وطرفة، والأخطل، والنابغة الذبياني، وعنترة، وابن الرومي، وأبو نواس، وجرير، والفرزدق، وكعب بن زهير، المرقش، والحطيئة، وعمر بن أبي ربيعة، وكثير، وجميل، وقيس وشوقي، وحافظ، ومطران، وبشار، ومسلم بن الوليد، والزهاوي، وابن زيدون، ولبيد، والرصافي.

والمطلوب من المثقف غير المتخصص أن يعرف طرفا من أخبار هؤلاء الأعلام وأشهر آثارهم العقلية: أو الفكرية أو الحزبية أو السياسية، مما انفردوا به ونبغوا فيه.

وبعد: فلست أدري أجاوزت القصد حين طلبت إلى المثقف أن يلم بأشتات من هذه المعارف المختلفة، وأن يستوفي هذه الشروط العشرة، حتى يكون في عداد المثقفين: أكاد أتخيل قوما يقولون نعم لقد جاوزت القصد، فأين هو المثقف، الذي يلم بهذه المعارف، ويحيط بهذه الفنون، على أني في الوقت نفسه أتخيل آخرين ، سيقولون أن هذه المعارف قليلة على المثقف الحق، والمهم هو درجة استيعابه لها وفهمه إياها، ثم إنك لم تذكر فلانا وفلانا من قادة الفكر أو أعلام الموسيقى أو العلم أو الأدب ممن ينبغي على المثقف أن يحيط بأخبارهم وآرائهم وإنتاجهم: وقد قلت أن غيري قد يذكر عشرات أخرى في مستواهم.

ومع ذلك فلنذكر أن "فوق كل ذي علم عليم" وأن أسمى أنواع المعرفة، أن نعرف أننا لا نعرف إلا القليل، ولنذكر قول الرسول الكريم، ما يزال طالب العلم عالما حتى إذا ظن أنه علم فقد جهل، وأخيرا لنذكر قوله تعالى: "وما أوتيتم من العلم إلا قليلا"، "هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون".

الثقافة العربية هل ينبغي استقلالها عن الثقافة الأجنبية؟

د. زكي مبارك*

" .. الاستقلال في عالم السياسة هو السيادة، وهو شيء يختلف عن الانعزال، فالأمة المستقلة تسود ولكنها لا تنعزل، لأن العزلة ليست من مذاهب الأحياء. وكذلك نقول في استقلال الثقافة العربية عن الثقافات الأجنبية، فنحن نريد أن تكون للأمم العربية ثقافة لها خصائص وأصول. ولكننا ننكر انقطاعها عن الثقافات الأجنبية، لأن الانقطاع عن العالم من علائم الضعف والخمود.

ومن أجل ذلك أنكر تنقية اللغة العربية من الألفاظ الأجنبية، لأن اللغة التي تخلو من الألفاظ الأجنبية تشهد على أهلها شهادة سيئة، إذ تصورهم منقطعين في الميادين الصناعية والاقتصادية. والأمة التي تخلو لغتها من الألفاظ المعاشية والمدنية هي أمة ضعيفة لا تعرف كيف تعامل الناس. وهل يعيب الإنجليز والفرنسيين والألمان أن يكون في لغاتهم ألفاظ أجنبية؟

لقد قيل إن في الإنجليزية أكثر من ألف كلمة عربية تدور على الألسنة في المخاطبات والمكاتبات، فهل كان ذلك دليلا على ضعف الإنجليزية؟ لا ينبغي أبدا أن تستقل الثقافة العربية عن الثقافات الأجنبية، ولكن يجب أن يكون للثقافة العربية مقام ملحوظ بين سائر الثقافات وهل استقلت الثقافات الفرنسية أو الثقافة الإنجليزية؟

إن هاتين الأمتين مدينتان لعناصر أجنبية أشهرها ما ورثوه عن اليونان والرومان. وكيف تستقل وهي لا تقوم إلا على أساس الإدراك والاستيعاب؟

إن الثقافة هي خلاصة المعارف والتجارب. ولا يغمض عينيه عن تجارب غيره إلا غافل أو جهول. أما العاقل فيطلع على مختلف المعارف والثقافات في مختلف

(*) – زكي مبارك، "الثقافة العربية هل ينبغي استقلالها عن الثقافات الأجنبية؟" مجلة الهلال، نوفمبر، ١٩٣٦، ص ص ٢٨-٣١

المسالك والشعوب، لأنه يدرك جيدا ما يعود على عقله وذهنه من النور وهو ما جـادت به القرائح في مختلف البلاد.

يجب أن نستوعب الثقافات الأجنبية ، ويحسن حين يمكن ذلك أن نهضمها بحيـث تصبح عنصرا من ثقافاتنا القومية، وهل كانت أكثر معـارف "فولتـير" إلا اقتباسـات استفادها من أسفاره في الممالك الأوروبية ثم حولها بلباقة إلى أصول فرنسية؟

وتذكروا دائما أني لا أوصيكم بالفناء في الآداب الأجنبية، ولكني أوصيكم بـالتخلق بأخلاق الأقوياء من الأجانب، وعهدي بهم ينقلون إلى لغاتهم ما يملكون نقله مـن جيـد الآراء، ثم يتصرفون تصرف العبقريين لا تصرف الناقلين.

وأنا في هذا المقام أدعو إلى التخلق بأخلاق العرب القدماء، فإنهم هضموا أكثر مـا عرفوه من الثقافات الأجنبية، ثم فرضوا ثقافتهم على من اتصل بهم من النـاس، ومـا أريد أن نكون اليوم آلات حاكية تردد ما يقول الأجانب بلا فهم ولا وعي، وإنما أريد أن يكون لنا بجانبهم وجود ذاتي ، وأن تكون ثقافتنا من المراجع، وأن يكون أدباؤنا أئمـة يهتدي بهم أهل الشرق والغرب.

يمكن لكل إنسان أن يكتفي بما عنده من طعام وشراب، ويمكن لكل رجل أن يلبس كما كان أجداده يلبسون، ولكن لا يمكن لعاقل أن يكتفي بما في وطنه مـن المعـارف والآراء ، لأن الزهادة في تثقيف العقل باب من الخبال.

نرى بعض الناس يتشدقون بالتحدث عن الثقافات الأجنبية وهم من نماذج الضعف في الثقافة العربية وإلى هؤلاء نسوق الحديث:

لا يليق بالرجل أن يجهل ما يملك ، أو ما يجب أن يملك من التراث الأصيل، ثـم يتشدق بما لا يملك من أدب الناس.

إن المثل الأعلى للأديب أن يتفقه في لغته أولا، ثم يدرس من اللغات ما يشـاء . والأدباء النابهون في الدنيا هم أدباء في لغتهم أولا، أما المخلوقات الحديثة التي تجـهل

اللغة العربية ثم تتحدث عن ذخائر الآداب الأجنبية فهي من مبتدعات الشيطان في هـــذا الجيل.

الأديب الحق يعيش مغمور القلب بالعواطف الوطنية، ومغمور الرأس بالمعـــارف العالمية، وهو رجل يتكلم بلغته القومية، ولكنه يتسامى إلى التفكير على نحو ما يفكـــر أكبر عقل، وإن كان صاحب ذلك العقل من سكان المريخ".

تعددية الانتماء الثقافي عند زكي نجيب محمود

يرى زكي نجيب محمود أن هناك ثلاثة عناصر تكوّن للمصري نمطا ثقافيا مميزا وهي: المصرية، والعربية، والعصرية، التي يريد لها أن تلتقي مندمجة في نمط ثقـــافي واحد يتطلب منا أن ننظر في اتجاهين أحدهما أفقي نســتوعب فيــه تفــاصيل الــروح المصرية، والروح العربية، وروح العصر. والعبء هنا يقع على كبار الدارسين. أمـــا الاتجاه الثاني الرأسي فنحن نتدرج فيه عند عرضنا المادة الثقافية مع درجات الأعمـــار الثقافية من الطفولة إلى الشباب إلى نضج الاكتمال.[1]

أما الانتماء الثقافي: فهو انتماء إلى رقعة من الأرض، فهناك ضروب من الانتماء ينفرد بها الإنسان، ويعني بها - زكي نجيب محمود - الانتماء الثقافي الذي يدخـل بــه الفرد في مجموعة متكاملة من الأفكار والقيم والأعراف والتقاليد، يحيا بها وتحيا بـــه، فهو يظل لى مدى أعوام تسري في حناياه، حتى تتحول عنده إلى وجود غير محسـوس، كأنه الهواء يتنفسه وهو لا يراه ومن تلك المجموعة تسري كيانها في كيانه، يصبح الفرد منتميا إلى حيث ينمو كأن يصبح المصري مصريا، ثم تتسع دوائر انتمائه كلما اتســـع نطاق تلك المجموعة من الأفكار والقيم والأعراف والتقاليد، ومن هنا يكون المصري في وقت واحد مصريا، عربيا، إسلاميا، إفريقيا، إنسانيا.[2]

وزكي نجيب محمود يقول أنه مصري، عربي، مسلم، ثم لا يهمه بعـــد ذلــك أن تضاف إلى هذه الأبعاد الثلاثة أبعاد أخرى كالانتماء الأفريقي وغيره. وكان نجيب خلال الشطر الأول من حياته الفكرية ممن وقفوا بانتماء المصري عند حدود مصر، بعد ذلــك رأى أن لا حياة للمصري إلا في نمطه الثقافي الذي يميزه ويمتاز به، فإذا تبين أن ذلــك

---

[1] - زكي نجيب محمود، أفكار ومواقف، بيروت: دار الشروق، ١٩٨٣، ص ١٤٧

[2] - زكي نجيب محمود، في مفترق الطرق، بيروت: دار الشروق، ١٩٨٤، ص ١٨٩

النمط هو بذاته النمط الذي نطلق عليه اسم "العروبة" كان الصواب أن المصري عربي الثقافة، حتى قبل أن يفتحها العرب عقب ظهور الإسلام.[٣]

ويقول زكي نجيب محمود أن المصري مصريا إذا قال أنه ينتمي إلى العروبة وإلى الإسلام معا وجب أن يكون للانتماء معنيان، وليس معناه في الحالة الأولى مطابقا لمعناه في الحالة الثانية، فالمصري عربي بمعنى أنه يتجانس مع سائر العرب في نمط ثقافي واحد معدد الجوانب والفروع.

أما المصري المسلم فهو ينتمي إلى الأمة الإسلامية بجانب واحد وهو جانب العقيدة، وليس بالضرورة إن تكون بقية جوانب الحياة الثقافية مشتركة بين المصري والباكستاني والإندونيسي من المسلمين غير العرب.[٤]

ويكرر زكي نجيب محمود بأنه لم يتردد منذ الوهلة الأولى في أن يرتب خطوات الانتماء بعد مصريته بذكر عروبته فإسلامه بحيث يقول أنه مصري، عربي، مسلم، ولم يكن يحسب أن هذا الترتيب لخطوات الانتماء سوف يثير اعتراضا من أحد، وذلك لأنه - من وجهة نظره - ترتيب منطقي يسير من الخاص للعام.[٥]

وعند زكي نجيب محمود درجات الانتماء لا تتدرج درجة درجة مع درجات الأهمية، بل قد تكون أشد ما ينتمي غليه التصاقا ليس هو أهم جانب من جوانب حياته، على حد قوله، "فربما كانت العقيدة الإسلامية من حيث الأهمية أهم جوانب حياته، لكن انتمائي لأسرتي ولقريتي ولوطني وللعروبة وللإنسانية جمعاء يجيء فيه ترتيب الدرجات على أساس آخر غير أساس الأهمية، وقد يكون هذا الأساس هو المشاركة الوجدانية، فهذه المشاركة الوجدانية بيني وبين مسلم الصين أو روسيا، دون أن يغير هذا الموقف الوجداني من حقيقة كون إسلامي أهم جانب من جوانب حياتي".[٦]

---

[٣] - زكي نجيب محمود، "فالق الحب والنوى"، الأهرام، في ١٩٨٥/١١/٢٦.

[٤] - زكي نجيب محمود، في مفترق الطرق، مرجع سابق ص ٣٥٩

[٥] - زكي نجيب محمود، "حول مشكلة الانتماء"، الأهرام، في ١٩٨٥/١٢/١٧.

[٦] - زكي نجيب محمود، في مفترق الطرق، مرجع سابق ص ٣٥٩

فهو يرى أن المسألة هنا ليست تفاوتا في درجة الأهمية؛ فالعقيدة الدينية أيا كانت هي عند صاحبها في قرة عينه وصميم قلبه، تلازمه أينما كان، اما إذا وجهنا أنظارنا لا من داخل المؤمن بدينه وما يشعر به، بل من وجهة البناء الخارجي الذي يسكن فيه ذلك المؤمن مع ملايين من المواطنين، فالحكم في ترتيب الأولويات يختلف.[7]

ويوضح ذلك بأمثلة عديدة مؤكدا أننا مصريون قبل أن نكون جزءا من الوطن العربي، ثم نحن عرب قبل أن نكون جزءا من الأمة الإسلامية. أن درجات الانتماء هذه شيء، وأهمية الإسلام للمسلم شيء آخر، ولماذا يكون انتمائي للعروبة سابقا على انتمائي للأمة الإسلامية؟ الجواب عند زكي نجيب محمود هو أن بينه وبين العرب نمطا ثقافيا كاملا بكل جوانبه في حين أن ما بينه وبين سائر الأمة الإسلامية هو جانب واحد من تلك الجوانب المكونة للنمط الثقافي، ألا وهو جانب العقيدة الدينية.[8]

كما يرى أن هناك صفتين تتلاقيان حينا، وهما العروبة والإسلام، فنحن فيهما أمام احتمالات ثلاثة: الأول هو أن نجد الصفتين وقد تلاقتا في شخص واحد فيكون ذلك الشخص عربيا مسلما، والاحتمال الثاني هو أن يكون المسلم غير عربي كما هو الحال في مسلمي إندونيسيا والهند. والاحتمال الثالث هو أن يكون الشخص عربيا غير مسلم كالمسيحيين في مصر ولبنان. ويجوز أن نقول أيضا عن ذلك العربي المسلم أنه أوثق ارتباطا بمواطنه غير المسلم، منه بمسلم ينتمي إلى وطن آخر.[9]

وقد عرض زكي نجيب محمود فكرة الانتماء بإسهاب في مقالات متتالية[10] أثارت ردود فعل ومناقشات كثيرة، ونستطيع أن نعلّق على ما كتبه حولا هذه القضية بالملاحظات التالية:-

---

[7] - زكي نجيب محمود، "حول مشكلة الانتماء"، الأهرام، في ١٩٨٥/١٢/١٧.

[8] - زكي نجيب محمود، في مفترق الطرق، مرجع سابق ص ٣٥٩

[9] - زكي نجيب محمود، "عروبة مصر"، الأهرام، في ١٩٨٥/١١/١٩.

[10] - زكي نجيب محمود، "قضية تستحق النظر" في مفترق الطرق، ص ص ٣٥٥-٣٦٦. أنظر أيضا: "عروبة مصر"، الأهرام، في ١٩٨٥/١١/١٩. "حول مشكلة الانتماء"، الأهرام، في ١٩٨٥/١٢/١٧.

- أن زكي نجيب محمود قد رتب درجات الانتماء الثقافي على أساس تاريخي، الأقدم فالأحدث حيث المصرية ثم العربية ثم الإسلامية، وهو لا يعني بهذا الترتيب درجة الأهمية.

- أنه يرى هذا الترتيب قائما على فرضية ثبات واستقرار البناء الاجتماعي، دون أن تكون هناك استثناءات أو تجاوزات، أي أن هذه صورة لما ينبغي أن تكون.

- وفي مقالة "حول مشكلة الانتماء" أراد أن يقول:

أن القضية محسومة على المستوى الشخصي. "فالتنازل عن المصرية أيسر ألف مرة من التنازل عن الإسلامية، إذا افترضنا جدلا أن جاء الظرف الحاسم الذي يتطلب الاختيار بينهما.

أن أسبقية الانتماء الوطني على الشعور الديني هي المفترضة على المستوى العام، والصراعات القائمة الآن بين الشعوب المسلمة هي الدليل على ذلك.

أن زكي نجيب محمود قد دمج بين الانتماء الإقليمي "الوطني" والانتماء القومي "العروبة" وجعلهما شيئا واحدا، فالمصرية والعروبة تسيران في خط واحد، ولك الفرق هو ما بين الخاص والعام. وبناء على ذلك افتراضا مؤداه أن احتمال التعارض إذا قام فهو فقط بين "المصرية والعروبة" من جهة، وبين "الإسلام" من جهة أخرى.

ولكن وجهة النظر هذه مردود عليها بالنقاط التالية:-

- أن العقائد "إسلامية و مسيحية" لها أولوية تفوق الوطنية المحلية، ومثال ذلك ما كان يجري في لبنان والهند والفليبين.

- أن زكي نجيب محمود قد فصل بين الدين كعقيدة، وبين كونه ممارسة، ولغة، وثقافة، وتقاليد وتراثا .. وغيرها. فنحن لا يمكن أن نسلخ من المصرية العروبة، أو اللغة العربية، ولا يمكن أن نسلخ من الإسلام الثقافة العربية الإسلامية، أو العادات المصرية والتقاليد العربية، فكلها تنصهر في بوتقة واحدة،

ودرجات الانتماء متعددة حتى على مستوى الفرد الواحد داخل الأسرة النـــواة، وكما يقول المثل الشعبي: "أنا وأخويا على أبن عمي، وأنا وابـــن عمـــي علـــى الغريب".

- زكي نجيب محمود يعلم أن الثقافة المصرية امتزجت عبر العصور بخليط مـــن الحضارات حيث كانت البداية مع مصر الفرعونية لقرون طويلة، ثم اســتوعبت مصر الحضارة الرومانية واليونانية، وساهمت فيها وطورتها، ثم دخلت العصــو المسيحي، وشاركت في بلورة العقيدة وحين دخلت مصر في الإسلام ســاهمت مرة أخرى في اجتهادات الفقه، والفكر حتى أصبح الأزهر مركـــزا للإشـــعاع الإسلامي.

ونتيجة لهذا أصبحت لمصر انتماءات متعددة تتمثل في الانتماء الفرعوني، والــذي لا يشاركها فيه أحد إلا شعب السودان من خلال بلاد النوبة. ثم الانتماء العربي، حيــث أثبتت الممارسة أن وزن مصر بدون العرب محدود، وفي الناحية الأخرى أن الـــدول العربية لم تستطع أن تحقق الكثير بدون مصر، كما لا يستطيع أحد أن ينكـــر انتمـــاء مصر الإسلامي من خلال دورها الحضاري والثقافي في كافة دول العالم الإسلامي.

وفوق ذلك فإن لمصر انتماء مسيحيا، فمكانة الكنيسة القبطية الوطنية معترف بها في أنحاء العالم من حيث أنها من أقدم الكنائس. وهناك انتماء مصـــر الأفريقـــي، ولا أحسبه انتماء جغرافيا فحسب، ولكن مصر من خلال بلاد النوبة والسودان قـــد لعبـــت دورا رائدا في إنشاء منظمة الوحدة الأفريقية.[11]

وتتميز مصر أيضا بدورها التاريخي والحضـــاري كدولـــة أوســطية فالتشـــابه الحضاري والإنساني ملحوظ بين الشعبين المصري في المدن الساحلية من الإسكندرية إلى بورسعيد، وبين شعب اليونان أو نابولي، إذ هو امتـــداد لتـــأثير مصـــر وتأثرهـــا بوجودها حول هذا البحر الذي يضرب بجذوره في تاريخ العالم القديم، ومـــن ثـــم لا

---

[11] - ميلاد حنا، "الانتماءات المصرية متعددة"، الأهرام، في ١٢/١٢/١٩٨٥.

تناقض بين الانتماء المصري العربي أو الانتماء الإسلامي، بل يكمل كل منهما الآخر. وأن كان طبيعيا في مرحلة تاريخية معينة أن يزداد فيها النغمة المصرية الفرعونيـــة، وفي المرحلة الأخرى يكون انتماء مصر العربي هو موقع الصدارة والمقدمـــة ولكنـــه سيظل الانتماء الديني (إسلاميا كان أو مسيحيا) هو في القلب ومع الإنســــان دون أن يكون هناك تعارض بينه وبين الوطنية أو العروبة.

الشواهد التي ذكرها زكي نجيب محمود واعتبرها تأكيدا لفكرته في أسبقية الانتماء الوطني على الشعور الديني، بذكر صراعات الشعوب المسلمة، بها تعســــف وعليــها تحفظ حيث إن أمثال تلك الحروب ليست إلا نوعا من الصراعات السياسية التي لم يكن للدين طرفا فيها بأي حال من الأحوال، فضلا على أنها صراعات بين حكومات وليست بين شعوب مسلمة، ونحن إذا مضينا مع منطقه وطبقنا ه على العالم العربي، فســـوف نصل أيضا إلى نقيض ما انتهى إليه، فالحروب والضغائن التي بين الدول العربيـــة التي لم يذكرها وتجاهلها - هي أضعاف ما بين الدول الإسلامية، من ثم يمكن اعتبارها (منهج زكي نجيب محمود) إعلاء للوطنية على حساب العروبة، في حين أنه افـترض تطابقهما بداهة، فإن الأمر على غير ما تصوره، وإقحام العروبة والحكم بتراجعها فـي تلك الحالات، مثل إقحام الإسلام تماما، أمر ليس واردا وليس له مبررا.[١٢]

إن منطق احتمال التعارض الذي انطلق منه والذي لا نعرف لمــــاذا خــص بــه الإسلام فقط، بينما استبعده بالنسبة للوطنية "المصرية" و "العروبة"، وإذ جـــاز لنـــا أن نقرر إمكانية "المضي في خط واحد" بالنسبة للوطنية والعروبة، فلماذا نضــــن بمكـــان للدين في ذلك الخط الواحد؟ بل إذا كان لابد من طرح الأولويات (وهذا مــا نعارضـــه بشدة) فإن تجربتنا في مصر تشير إلى أن الخيار كان على حســـاب العروبـــة وليـــس الإسلام.

---

[١٢] - فهمي هويدي، "معركة وهمية"، الأهرام، في ١٩٨٥/١٢/٢٤.

وعندما يقول زكي نجيب محمود في أحد مقالاته أن العروبة نمط ثقافي من لغة وتدين ثم عاد وقال أننا بهذا التعريف "نكون قد أخرجنا من معناها الأصل العرقي وتقلبات السياسة، ونكون في الوقت نفسه قد وضعنا الأساس الذي نبني عليه عروبة مصر منذ ما سبق الفتح العربي بزمان طويل، وشارك فيه المصري منذ أقدم عصوره".

ثم افترض زكي نجيب محمود احتمالين آخرين وهما : العروبة والإسلام وتطوق من هذا إلى القول بأن المسيحيين في مصر ولبنان وفلسطين عرب غير مسلمين. وكما أن اللغة لا تكسب جنسية فالدين لا يكسب جنسية لأنه علاقة بين المرء وربه، والمسيحية جاءت من بيت لحم في فلسطين، والإسلام جاء من الجزيرة العربية، فإذا كان المسيحيون في مصر بالمسيحية فلسطينيين، والمسلمون بالإسلام عربا، فأين مصر إذن بين المسيحيين الفلسطينيين، والمسلمين العرب؟[١٣]

ومرة أخرى يصف زكي نجيب محمود النمط الثقافي وصفا متداخلا، أي تتداخل فيه الجنسية مع الدين، فيحلل عناصره التي هي أولها عنده "إحساس ديني عميق ينبض به قلب الإنسان من حيث يدري ولا يدري وأن هذا الإحساس الديني قد تميز به إنسان هذه الرقعة الجغرافية، من كوكب الأرض تميزنا هذه الرقعة الجغرافية نحن الشرق الأوسط بغزارته وبالقدرة على التعبير عنه تعبيرا تكونت من تفصيلاته حضارة بأسرها، أو عدة حضارات، كما تكونت من إشعاعاته ثقافة طويلة عريضة عريقة أو عدة ثقافات، وأن هذا الإحساس الديني في عمومه لهو بالنسبة إلى الديانات النوعية المتميزة بمثابة الجذور من الشجرة".

يدلنا هذا على أن زكي نجيب محمود قد أقر بأن الدين هو أساس الثقافات وتفرعها. وهي في الحقيقة لم يكن يؤكد الانتماء ودرجاته المتعالية من المصرية إلى العروبة، ثم إلى الإسلام على أنها مقرونة بدرجة الأهمية فهو يرى بالإضافة إلى ما

---

[١٣] - نعمات أحمد فؤاد،" عروبة مصر بين الغرض والحقيقة"، الأهرام، في ١٩٨٥/١٢/٥.

ذكرناه في الفقرة السابقة، أن للدين أهمية أولى حين يقول:"وأهم المهم في ثقافة المصري، عقديته الدينية، وانتماؤه الأسري والقومي.."[14] وفي موضع آخر يقول: "وما تكون عناصر الهوية الذاتية إذا لم يكن في مقدمتها العقيدة الدينية مصحوبة بالأركان الأساسية في بناء الذات الإنسانية كاللغة، وطائفة ضرورية من النظم والتقاليد"[15] كما يضيف:"فكل شعوب الأرض تعتز بعقائدها الدينية، وكل شعوب الأرض تلتزم بالانتماء إلى الأسرة وإلى الوطن".[16]

ومن ثم فإن قضية الانتماء قد بناها زكي نجيب محمود على فرضية أو افتراض قد لا يكون قائما، وأن الانتماءات متعددة، وأن الدين له الأهمية وهو أساس الانتماء، وهو الذي يزيد الإنسان نماء على حد قوله "إن الإنسان حين ينتمي إلى ثقافة بعينها بما يصاحبها من قيم وأفكار، فهو إنما ينتمي إلى ما يزيده نماء وازدهارا"[17]، مؤكدا العلاقة القوية بين تنمية الإنسان وانتمائه فهو ينتمي حيث ينمو. كما أن الثقافة هي مجموعة من القيم السلوكية والخلقية مصدرها الدين والفن والأدب.[18] وما من إنسان متحضر إلا وله انتماءات متعددة، ولكن المواطن الذكي هو الذي يستطيع أن يوفق بين جملة الانتماءات، أما الشخص الأحادي الانتماء، فغالبا ما ينتهي به الأمر لأن يُعَدُّ في صفوف المتعصبين وضيقي الأفق.

أما عن معنى "**الولاء**" عند زكي نجيب محمود "فإنه دمج الذات الفردية في ذات أوسع منها، وأشمل، ليصبح الفرد بهذا الدمج جزءا من أسرة أو من جماعة، أو من أمة، أو من الإنسانية جمعاء"[19]

---

[14] - زكي نجيب محمود، قيم من التراث، بيروت: دار الشروق، ١٩٩٠، ص ٣٨٢

[15] - زكي نجيب محمود، "قنافذ وثعالب" الأهرام، في ١٩٨٥/١٠/٢٩

[16] - زكي نجيب محمود، في مفترق الطرق، مرجع سابق ص ٢٧٣

[17] - المرجع السابق، ص ١٨٩.

[18] - زكي نجيب محمود، قيم من التراث، مرجع سابق ص ٢٣٣

[19] - زكي نجيب محمود، المرجع السابق، ص ٣٩١.

وفكرة الولاء عنده يرى أنها يجب أن تكون إلى الله والوطن والأسرة والمبادئ والأفكار، وليس الولاء لأفراد فإنهم زائلون، ونلاحظ أنه قد رتب درجة الولاء ترتيبا وفق الأهمية.

ومن هنا كان الولاء ضرورية حيوية، من شأنه أن يجعل وجودنا أغزر معنى وأوسع نطاقا، وأدوم بقاءً، فالولاء لله سبحانه وتعالى لأنه مالك يوما الدين، والولاء يكون للوطن الذي بغيره ينعدم أهم أركان الهوية في هذه الدنيا. فيقول: "والولاء يكون لأي مجموعة تمثل فكرة لها دوام، وانتمي إليها عضوا فيها، وعاملا مع غيري، على تحقيق تلك الفكرة".[20]

ويرى زكي نجيب محمود أن لكل فرد ضربين من الولاء: فولاء للهدف الذي من أجله تعيش مجموعته الصغيرة كالأسرة، وولاء آخر يشترك فيه جميع المواطنين، وفي هذه الحالة يكون المطلوب هو ألا يتعارض إخلاص الفرد لأهدافه الخاصة مع ما يسعى إليه الوطن من أهداف مشتركة، وفي ذلك يقول: "والولاء موجه في حقيقته إلى الوطن، لا إلى أفراد بأعينهم، ومن ثم فأولى بنا أن نجعل هتافنا بالروح بالدم نفديك يا مصر .. إن الولاء الصحيح لا يكون لشخص بقد ما يكون لقضية معينة أو فكرة أو لعقيدة دينية أو غير ذلك مما يحيا من أجله الإنسان ويشعر ألا حياة بغيره".[21]

أما "**الوفاء**" فذلك النوع من الصدق الداخلي والالتزام الأخلاقي تجاه الفرد الآخر. قيمة واجبة بين الناس ندعو بأن تسود بين الجميع ليتماسك البنيان الاجتماعي والثقافي في مجتمعنا الكبير.

---

[20] - المرجع السابق، ص ٣٩١.

[21] نفس المرجع، ٣٩٠.

طعام الفم والروح والعقل*

كتب الأديب توفيق الحكيم كتاباً جميلاً اسماه: طعام الفم والروح والعقل، وهو في جوهره وحقيقته يغذي الفم والروح والعقل، وقد استهله استهلالة ميمونة مباركة أشار فيها إلى أن طعام الفم هو الخطوة الأولى التي يبدأ الإنسان بها حياته، وتبدأ الوهلة الأولى من هذا الغذاء حين يتلقف الطفل غذاءه الأول من ثدي أمه، وبهذه القطرات من اللبن يجري على هذا الطفل القانون الحيوي، ويشير هذا الأديب الكبير إلى أن الإنسان يختلف عن غيره بتميز وتنوع طعامه وذلك حين يقول: (فالطفل إذا شبّ إلى مرحلة الصِّبا والشباب احتاج إلى طعام آخر غير طعام الفم، هو طعام الروح، ليغذّي وجدانه، فإذا دخل الشاب في مرحلة الرجولة والكهولة شعر بحاجته إلى طعام العقل ليغذي فكره) وعلى هذه الأطعمة الثلاثة يدور بحث الباحثين، ولكل مرحلة من هذه المراحل الثلاث تاريخ خاص بها، ويقول المؤلف حول هذه النقطة الهامة: (فتاريخ المجتمعات البدائية يدلّنا على أن الاهتمام الأول عندها هو طعام الفم، شأنها في ذلك شأن الطفل، فإذا ارتقت الشعوب إلى درجة معينة في سلّم التحضر الاجتماعي ظهر اهتمامها بالغذاء الوجداني، إلى أن تبلغ الدرجة العليا في النضج الإنساني، فإذا اهتمامها يتجه إلى الغذاء العقلي) وهذه المراحل الثلاث متصلة الحلقات، اتصالاً وثيقاً مكتملاً كالرجل الواحد في اكتماله واتصاله، وتختلف الأمم في تباين حظها من هذه الأطعمة اختلافاً كبيراً، فهناك أمم لها حظ كبير وفير من طعام الفم الدسم، غير أن حظها من طعامي الروح والعقل نزر يسير، وهناك أمم بلغ بها الرقي العقلي والوجداني إلى تضاءل حظها من طعام الفم، واتساع نصيبها من طعامي الروح والعقل، وهذا هو شأن الأمة التي تصل إلى درجة عميقة من الفكر، مما يرفعها إلى المستوى الإنساني الحضاري، وتظل على مر الأزمان

---

*)- توفيق الحكيم، طعام الفم والروح والعقل، القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٨ قامت بعرض الكتاب: حنان بنت عبد العزيز بن عثمان بن سيف.

والسنين والدهور يقظة مستيقظة، وعلى حد قول المؤلف فتنهل من هذا المورد الراقـــي بما يقيمها حيّة موجودة على خريطة الحضارة الإنسانية المعاصرة).

وكان حلم هذا الأديب الكبير عميقاً عظيماً كبيراً، فقد كان يحلــم بإنــهاء الجــوع، ويقول حول هذا النوع من الأطعمة إني لم أزل في منطقة الأمل وعلى أرض الأحـــلام وأنا في نهاية العمر، لكن ما تبقى لي من أنفاس سأقفها لهذا الهدف) وكان المؤلف حثيث الطلب، عالي الهمة، حسن التصرف، حيث همَّ أن يقدم مذكرة حول هذا الموضوع لهيئة اليونسكو، حينما كان مندوب مصر الدائم لديها عام ١٩٥٩م، ولكنه لم يمعن في تحقيــق هذه الفكرة خشية أن يكون قد شطحت به الأحلام، وماجت به الأماني، وأغرقه التفــاؤل، ثم شاءت الأقدار أن يتلقى دعوة إلى مؤتمر يمس هذه الفكرة. وعنوانه: (البحـــث عـــن نظام جديد للاقتصاد العالمي) وألحقت بهذه الدعوة دراسة لتعميق هذه الفكـــرة، وقائمـــة بأسماء المشتركين في الندوة، وكان عددهم لا يزيد على الثلاثين، وروعي في الاختيـــار لهؤلاء المشتركين بعدهم عن المناصب الحكومية، وكما يقول المؤلــف: (فالاجتمـــاع لا يمثل دولاً ولا حكومات، بل شخصيات غير رسمية)، وقد ألقى المؤلف في هذا المؤتمـــر كلمة نيّرة بديعة ومما جاء فيها قوله: (يجب أن نتمسك بالشجاعة والإيمـــان بمســـتقبل السلام، هذا السلام الذي ينظر إليه اليوم على أنه خيال بعيد..... ولكن ما الســـــلام؟ إن السلام ليس سوى نتيجة لنظام اقتصادي جديد، يقوم على العدل الإنساني، إذن لا ســـلام بغير عدل، ولكي نحقق هذا العدل يجب البحث في نظام جديد للاقتصاد).

ثم اقترح المؤلف اقتراحاً ممتازاً جاء فيه: (يجب إذن أن نبحث في مكان آخر عـــن الموارد اللازمة لتمويل البحوث العلمية المتقدمة التي تقفز القفزات الجبـــارة لاكتشـــاف الطعام لكل البشر، وليس أمامنا إلا أن نتجه إلى الشعوب نفسها، شعوب العالم جميعـــاً.. الشعوب (بملايينها) ومعها الأثرياء الكرماء (بملياراتهم) ومن حصيلة هذه الأموال ينشـأ صندوق دولي لتنشيط العلم الذي يلغي الجوع فوق كوكبنا الأرضي، وعلـــى أصحـــاب العقول والقلوب تقع اليوم مسؤولية الإقناع بضرورة إنشاء هذا الصندوق، فقد آن الأوان لإنهاء جوع البشر فوق كوكبنا، وبغروب شبح الجوع يشرق فجر السلام) وقد كان لـــهذه

الكلمة صدى ووقع كبير أدت إلى إدراج هذا الاقتراح والذي يتضمن إنشاء صندوق دولي خيري ضمن قائمة المقترحات والتي سيتم عرضها على المؤتمر العام لهيئة اليونسكو خلال السنة التي عُقد فيها المؤتمر، وكان المؤلف يتمنى أن تكون الشعوب العربية بحكوماتها وأغنيائها هي السباقة إلى دعم وتمويل هذا الصندوق الخيري بالمساهمة والمناداة والتشجيع إلى الاشتراك فيه، والمؤلف يطمح من وراء هذا الصندوق إلى إثبات الشخصية العربية الإسلامية، بإزاء الشخصية الغربية، كما يأمل من وراء هذا الصندوق إلى رفع معنويات العرب، ودعم ثقتهم بأنفسهم ومبتكراتهم وإنجازاتهم ولنترك المجال لحديث المؤلف:

(وإني لأطمع في أمر محبب إلى نفسي بصفة خاصة، هو أن تكون الشعوب العربية وأغنياؤها وحكوماتها هي المتحمسة، وهي السباقة إلى المناداة والمساهمة في تمويل هذا الصندوق، حتى يكتب في تاريخ البشرية أن العلم الذي وجه إلى إنتاج الأسلحة المدمرة كان بتشجيع العالم الغربي، فقام في مواجهته العلم الذي اتجه إلى إطعام الشعوب بتشجيع من العالم العربي، وليس هذا بغريب من بلاد نشأت فيها الأديان السماوية التي تحض على إطعام المسكين، والرحمة بالفقراء والمعوزين نعم.. إني أطمع في أن يكون هذا المشروع هو: «مشروع العالم حتى إذا ارتفع صوت العرب في العالم بأنهم هم المتبنون للعلم الجديد الذي يطعم البشرية، فأي قوة معنوية بين شعوب الأرض سوف يكتسبونها؟ وأي مجد سوف يكتب من جديد للعرب في تاريخ الإنسان؟)

وهذه دعوة صادقة مخلصة من قلب أديب كبير، يتفطر قلبه أسى وحرناً وألماً على فقراء العالم العربي ومعوزيه، وما ظنك به يقول لو رأى مآسي فلسطين والشيشان والصومال وكوسوفا، وما حلّ ببعض الدول العربية والإسلامية من ضياع وجوع وتفكك وتشرد، فهل تُراه يظن هذه المآسي، وتلك المذابح، وتلك الآلام على أرض الواقع؟ أم على أرض الأحلام؟ أم على رُبى الخيالات؟ لم يكن أديب كبير كتوفيق الحكيم، يحكي حُلماً يتمنى أن تدور خيالاته على أرض الواقع، بل كان يرى بحدسه القوي، وفراسته العظيمة، وعينه الثالثة، ما سيمر به العالم العربي والإسلامي من ويلات ونكبات

وفواجع، بدت ظاهرة مفجعة في دموع الأمهات، وصراخ الأطفال، وتأوهات الآباء، وما يكابده الفلسطينيون من خوف وجوع وفزع، وقد عدهم العالم مسرحاً ومشهداً تمثيلياً ينظرون إليه، ثم لو طبقت فكرة هذا الصندوق الخيري العالمي، ألن تسد فجوة بل فجوات من جوع المعوزين، وفقر المدقعين؟؟

ويذكر المؤلف ان العصر الحديث قد جاء بالأعاجيب، فما كان خيالاً بالأمس، أصبح اليوم حقيقة، فقد تمكنت بحوث علمية نشيطة من استنباط بروتين للحم له نفس الطعم والمذاق كاللحم الطبيعي، وكما يقول: (ولكن ليس معنى هذا أن نقصر صندوق التمويل على هذه البحوث المستقبلية، ونترك الأبحاث العلمية الواقعية لتنمية الموارد الطبيعية).

وحول عنوان القنبلة النووية والقنبلة الغذائية، أشار المؤلف إلى أن مليارات كثيرة قد أنفقت من أجل صنع قنبلة ذرية تثير الرعب والهلع والخوف في النفوس، وهذه الأموال التي جمعت لها هي من كدح الشعوب الجائعة، رغم أن طعامها والذي يجب أن يسد رمقها لم يصل إليها، ولكنه وصل إلى مصانع الدمار وتجهيز معدات الحروب، فهم يصنعون الأسلحة التجارية ويبيعونها ويأخذون ثمنها، وهذه الشعوب التي ساهمت بمادتها وعصب حياتها تموت جوعاً، وتزداد كل يوم عوزاً وعرياً وفقراً وإهمالاً فهذه القنبلة النووية حفظت سلام الكبار، وأضاعت طعام الصغار، وعلى أهل هؤلاء الصغار وذويهم أن يصنعوا لهم قنبلة غذائهم، وعلى أهل الجياع أن يفيقوا ليصنعوا قنبلة غذاء الصغار، فالقنبلة الغذائية هي قنبلة الأمان والتحرر والاطمئنان، وهي قنبلة السلام الحقيقية، التي تغذي الأرواح والعقول معاً، فيرتقي الناس إلى أرقى مراتب البشرية، ويرتفعون إلى أعلى منازل الرقي والمعرفة.

ومن طريف ما جاء في الكتاب موضوع تناول فيه المؤلف نقابة السيدات وذكر فيه أن توفير الطعام للناس لا يكون بزيادة الإنتاج فقط، بل هو أيضاً بنقص الاستهلاك. فالمنتج يحدد السلع في كل الأحوال، وبإمكان المستهلك أن يؤثر في تحديد هذه السلع

تأثيراً مباشراً قوياً وضرب مثالاً لذلك جاء فيه: (فقد قيل إنه خلال الحرب العالمية الثانية ارتفع في إنجلترا سعر السمك، فاجتمعت سيدات البيوت، وقررن الامتناع عن أكل السمك بعض الوقت، فانخفض سعره في الحال، فإذا تصورنا أن سيدات بيوتنا قد نظمن أنفسهن في شبه نقابة مثل نقابة الحلاقين، التي قررت أن تغلق حوانيتها يوم الاثنين، وقررت نقابتهن تحديد استهلاك صنف من أصناف الطعام، ونفذن جميعهن القرار بكل دقة وحزم وعزم، فلابد أن سعر هذا الصنف ينخفض، فالمسؤول عن ارتفاع أسعار المواد الغذائية والكسائية هن حضرات السيدات) وقد طرح مؤلف الكتاب فكرة هامة قلّما اهتدى إليها غيره وهي تفويض مهمة تنظيم الاستهلاك إلى المرأة، ولنترك المؤلف يشرح فكرته:

(لماذا لا نعهد إليها «والضمير في كلام المؤلف عائد إلى المرأة» هي بمهمة تنظيم الاستهلاك، ألا يمكن النظر في أمر تأسيس هيئة مركزية من النساء تتبعها فروع في كل حي من أحياء المدينة، وفي كل بندر من بنادر القطر، تجتمع كل شهر، أو كل أسبوع لتخفيض أسعار الأغذية، فإذا وجدت ارتفاعاً في سعر صنف من أصناف الغذاء بادرت باتخاذ قرار واجب التنفيذ فوراً على كل بيت وأسرة بتحديد مقدار استهلاكه، أو اقتراح بديل له من المتوفر زهيد الثمن، فإن ارتفع ثمنه هو الآخر بحكم الطلب، فتحدد عندئذ استهلاكه وتقترح غيره وهكذا، بمعنى أن يكون لجمعية أو نقابة السيدات أو الهيئة المركزية والهيئات الفرعية للنساء حق الهيمنة والسيطرة على أسعار الغذاء، وإذا كانت المرأة تصيح دائما مطالبة بالمساواة بالرجل، فهذا تواضع منها في نظري، لأن الرجل بكل نظرياته الاقتصادية عاجز عن مكافحة الغلاء، أما المرأة فهي أقدر في رأيي على حل الكثير من المشاكل، كما أنها أقدر أيضا على خلقها، والآن أيها الرجل العاجز عن علاج الغلاء فتش عن المرأة).

وعلى هذا الرجل الذي طالما عانى من الغلاء كثيرا، وطالما بكت جيوبه، وذرفت كثير الدراهم، وعديد الدنانير، ليرضي زوجته، ويحقق لها الكمال المعيشي عليه ان يبدأ بتنشئة جيل من الفتيات يزرع فيهن هذا المبدأ منذ الصغر عندئذ سيجد الرجال نساء

كثيرات من هذا الصنف.

وأخيراً شرع المؤلف في حديثه عن طعام العقل، فجاء في معرض حديثه قوله: (ليس العلم في ذاته هو الذي يهمني، لكن هي العقلية العلمية في مصادمتها ومواجهتها للأشياء، لا شيء يلذ لي مثل مجالسة «عالم» متسع الأفق، وهذا النعت لا ألقيه جزافاً، فإن من كبار رجال العلم من هم ضيقو الأفق، أي سجناء معادلاتهم وأرقامهم، يصلون بها مع ذلك إلى نتائج باهرة في صميم العلم، ولكنهم قلّما ينظرون إلى العالم الخارجي، وأعمالهم قلّما تعني غير فئة صغيرة من زملائهم العلماء.. إنما الطراز الذي أقصد هو طراز رجل العلم المطبوع الذي يخرج بعد ذلك لينظر بعين العلم، وعقلية العلم إلى الكون بمعناه الواسع، هي فلسفة العلم ما أريد، لا العلم نفسه) وأخيراً يختم المؤلف العظيم توفيق الحكيم كلامه بقوله: (تكلمي دائماً يا آلة الفكر والشعر، فإن سلطانك هو الباقي، فمن كلمات فيك يصنع جوهر الحضارات، وما دمت أنت في الوجود، فإن الحياة تستحق الحياة، والإنسان يستحق أن يسمى إنساناً).

ويعد هذا الكتاب من أمتع كتب توفيق الحكيم ومؤلفاته، ولاسيّما أنه قد عُرف عنه توخي جانب المتعة الفنية في مؤلفاته، وقد أسبغ على هذه الغرائز الثلاث الفم الروح العقل بديع لفظه، وروائع معناه، وما يلفت نظرك القدرة العقلية التي تمتعت به الشخصية التوفيقية الحكيمة في بسط الرأي ثم مناقشته عقلياً ومنطقياً وفلسفياً، فلله دره من أديب لامع، وما باح به القلم ما هو إلا نقطة صغيرة في خضم بحر توفيق الحكيم المتلاطم الأمواج

مالك بن نبي.. وفلسفة الحضارة الإسلامية الحديثة*

يعتبر مالك بن نبي ومدرسته من أكثر المدارس الفكرية التي كان لها أثر واضح في تحديد وصنع ملامح الفكر الإسلامي الحديث، خاصة أن هذه المدرسة اهتمت أكثر من غيرها من المدارس الأخرى بدراسة مشكلات الأمة الإسلامية؛ انطلاقا من رؤية حضارية شاملة ومتكاملة. فقد كانت جهوده لبناء الفكر الإسلامي الحديث وفي دراسة المشكلات الحضارية عموما متميزة؛ سواء من حيث المواضيع التي تناولها أو المناهج التي اعتمدها في ذلك التناول.

"وكان بذلك أول باحث حاول أن يحدد أبعاد المشكلة، ويحدد العناصر الأساسية في الإصلاح، ويبعد في البحث عن العوارض، وكان كذلك أول من أودع منهجا محددا في بحث مشكلة المسلمين على أساس من علم النفس والاجتماع وسنة التاريخ"[1]

- ولم يكن ابن نبي مفكرا إصلاحيا بالمعنى المتعارف عليه عند معظم من تناول مؤلفاته، بل كان في جوهره "شخص الفكرة"، كان بالأساس تعبيرا عن رؤية منهجية واضحة، ومفكرا معرفيا، أدرك أزمة الأمة الفكرية، ووضع مبضعه على أس الداء، وهو بنيتها المعرفية والمنهجية، إنه -من دون شك- واحد من أهم رواد مدرسة "إسلامية المعرفة" وإصلاح مناهج الفكر، وإن مفاتيح مالك لا تزال تملك قدرة توليدية في مجال المفاهيم والمنابع والعمارة الحضارية بكل إمداداتها وتنوعاتها"[2]

---

*) - إبراهيم رضا، "ملك بن نبي وفلسفة الحضارة الإسلامية الحديثة" المغرب، مراكش، جامعة القاضي عياض، كلية الآداب في ٢/١١/ ٢٠٠٣م.

[1]) جودت سعيد: "مذهب ابن آدم الأول"، ص: ١٤-١٥

[2]) نصر عارف: مقال "هندسة البناء الحضاري عند مالك بن نبي" مجلة الفكر الإسلامي، نشرة تصدر عن المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ملف العدد الحضارة ـــ ذوالقعدة ١٤١٤هـــ أبريل١٩٩٤م.

لا غرابة أن نجد من الدارسين للفكر الإسلامي الحديث من يعتبر مالك بـــن نبـــي بمثابة ابن خلدون العصر الحديث، وأبرز مفكر عربي عني بالفكر الحضاري منذ ابـــن خلدون، ومع أنه قد تمثل فلسفات الحضارة الحديثة تمثلا عميقا، واستلهم فـــي أحـــايين كثيرة أعمال بعض الفلاسفة الغربيين فإن ابن خلدون بالذات يظل أستاذه الأول وملهمــه الأكبر"[٣].

ومالك نفسه لا يخفي تأثره بفكر ابن خلدون ونظرياته حول العمران البشري، بـــل أشار إلى ذلك في مواضع شتى من كتبه، كما ذكر ذلك في مذكـــرات حياتـــه "شـــاهد القرن"[٤] .

وهكذا ظهر "مالك بن نبي" وكأنه صدى لعلم ابن خلدون، يهمس في وعـــي الأمـــة بلغة القرن العشرين، فأظهر أمراض الأمة مع وصف أسباب نهضة المجتمعات، ووضع الاستعمار تحت المجهر؛ فحلل نفسيته، ورصد أساليبه الخبيثة في السيطرة على الأمـــم المستضعفة، وخاصة المسلمين، ووضع لهم معادلات وقوانين "الإقلاع الحضاري"..

ولكن الأمة لم تقلع حضاريا؛ وذلك إما لثقل حجم التخلف بين أفرادها ومؤسســاتها، وإما لضعف المحرك المقرر أن يقلع بها، وإما لاجتماع السببين معا. ومع ذلك فقد بقيت هذه المعادلات والقوانين "نظريات" مفيدة للمحركين الذي يهتمون بـــانطلاق "المشـــروع الحضاري" للأمة[٥].

---

[٣]) فهمي جدعان: "أسس التقدم عند مفكري الإسلام"، ص: ٤١٠.

[٤]) ذكر مالك بن نبي في مذكراته شاهد القرن: الطفل والطالب، "جملة من المفكرين المسلمين وغيرهم الذين كان لهم تأثير فكري في حياته بنظر إلى مذكراته، ترجمة مروان القنواتي، الطبعة ١، ١٩٦٩، دار الفكر بيروت.

[٥]) خالد أبو الفتوح "مقال نحو وعي سنني"، مجلة البيان، العدد ٨٩.

مفهوم الحضارة عند مالك بن نبي

ينبني مفهوم الحضارة عند ابن نبي على اعتقاده الراسخ بأن "مشكلة كل شعب هي في جوهرها مشكلة حضارية، ولا يمكن لشعب أن يفهم أو يحل مشكلته ما لم يرتفع بفكرته إلى الأحداث الإنسانية، وما لم يتعمق في فهم العوامل التي تبني الحضارات أو تهدمها".

وانطلاقا من هذا الاعتقاد الراسخ بأهمية الحضارة وضرورة "فقه" حركتها منذ انطلاقتها الأولى إلى أفولها يحاول ابن نبي إعطاء تعريف واسع للحضارة، يتحدد عنده في ضرورة "توفر مجموع الشروط الأخلاقية والمادية التي تتيح لمجتمع معين أن يقسم لكل فرد من أفراده في كل طور من أطوار وجوده منذ الطفولة إلى الشيخوخة المساعدة الضرورية له في هذا الطور أو ذاك من أطوار نموه".[6]

وعلى هذا فكل ما يوفره المجتمع لأبنائه من وسائل تثقيفية وضمانات أمنية، وحقوق ضرورية تمثل جميعها أشكالا مختلفة للمساعدة التي يريد ويقدر المجتمع المتحضر على تقديمها للفرد الذي ينتمي إليه[7].

ويتبين من خلال هذا أن مفهوم الحضارة عند ابن نبي شديد الارتباط بحركة المجتمع وفاعلية أبنائه؛ سواء في صعوده في مدارج الرقي والازدهار، أو في انحطاطه وتخلفه، وبالتالي فلا بد من فهم عميق، و"فقه حضاري" نافذ لكل من يريد دراسة المجتمعات دراسة واعية وشاملة؛ لأن حركة المجتمعات الحضارية ظاهرة تخضع كغيرها من الظواهر الإنسانية "لسنن" و"قوانين" اجتماعية وتاريخية ثابتة، لا بد من الإحاطة بها، وإدراك كنهها لكل من يريد أن يعيد لأمته مجدها الحضاري، ويحقق لها

---

[6]) مالك بن نبي: شروط النهضة، ص: ١٩-٢٠.

[7]) مالك بن نبي: آفاق جزائرية، ص: ٣٨، وهذا هو التعريف الحقيقي الذي اختاره مالك بن نبي للحضارة، وليس ما ذهب إليه الدكتور توفيق يوسف الواعي في كتابه "الحضارة الإسلامية مقارنة بالحضارة الغربية"، حين ادعى أن تعريف الحضارة عند ابن نبي "هو البحث الفكري والبحث الروحي"الكتاب نفسه، ص: ٢٩، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى ١٤٠٨هـ /١٩٨٨م..

ازدهارها المنشود. وهذا ما أكده بقوله: "إن أول ما يجب علينا أن نفكر فيه حينما نريد أن نبني حضارة أن نفكر في عناصرها تفكير الكيماوي في عناصر الماء إذا ما أراد تكوينه؛ فهو يحلل الماء تحليلا علميا، ويجد أنه يتكون من عنصرين (الهيدروجين والأكسجين)، ثم بعد ذلك يدرس القانون الذي يتركب به هذان العنصران ليعطينا الماء، وهذا بناء ليس بتكديس"

والعناصر الضرورية التي تتشكل منها كل الحضارات -حسب مالك- هي ثلاثة: الإنسان + التراب + الوقت. (٨)

الحضارة إبداع وتميز وليست تقليدا وتبعية

يدعو مالك بن نبي في جل كتاباته إلى ضرورة إبداع بدائل فكرية ومناهج علمية مستقلة تتناسب مع البيئة الإسلامية بدل استيرادها كما هي من الغرب الأوربي. ويلح على ضرورة الاستقلال الفكري في دراسة مشكلاتنا الحضارية والاجتماعية؛ لأنه يعتقد -كغيره من الدارسين للحضارات الإنسانية- أن هناك خصوصيات كثيرة تتميز بها كل حضارة عن غيرها. "فلكل حضارة نمطها وأسلوبها وخيارها، وخيار العالم الغربي ذي الأصول الرومانية الوثنية قد جنح ببصره إلى ما حوله مما يحيط به نحو الأشياء، بينما الحضارة الإسلامية عقيدة التوحيد المتصل بالرسل قبلها، سبح خيارها نحو التطلع الغيبي وما وراء الطبيعة.. نحو الأفكار"

ومن أهم الخصوصيات التي ميزت نشوء الحضارة الإسلامية أن نشوءها سببه الوحي الرباني؛ مما جعلها حضارة خالدة خلود المبادئ والتعاليم التي تحملها وتدعو إليها، "فجزيرة العرب.. لم يكن بها قبل نزول القرآن إلا شعب بدوي يعيش في صحراء مجدبة يذهب وقته هباء لا ينتفع به؛ لذلك فقد كانت العوامل الثلاثة: الإنسان، التراب، والوقت راكدة خامدة، وبعبارة أصح: مكدسة لا تؤدي دورا ما في التاريخ؛ حتى إذا ما تجلت الروح بغار حراء -كما تجلت من قبل بالوادي المقدس، أو بمياه الأردن- نشأت

---

٨) مالك بن نبي: تأملات، ص: ١٦٨.

بين هذه العناصر الثلاثة (الإنسان + التراب + الوقت) المكدسة حضارة جديدة؛ فكأنـــها ولدتها كلمة "اقرأ" التي أدهشت النبي الأمي، وأثارت معه وعليه العالم" [٩].

ولهذا "فالحضارة" لا يمكن استيرادها من باد إلى آخر رغم استيراد كل منتجاتـــها ومصنوعاتها؛ لأن "الحضارة" إبداع، وليست تقليدا أو استسلاما وتبعية كما يظن الذيـــن يكتفون باستيراد الأشياء التي أنتجتها حضارات أخرى؛ "فبعـــض القيـــم لا تبـــاع ولا تشترى، ولا تكون في حوزة من يتمتع بها كثمرة جهد متواصل أو هبة تهبها الســـماء، كما يهب الخلد للأرواح الطاهرة، ويضع الخير في قلوب الأبرار [١٠] فالحضارة من بين هذه القيم التي لا تباع ولا تشترى.. ولا يمكن لأحد من باعة المخلفات أن يبيع لنا منـــها مثقالا واحدا، ولا يستطيع زائر يدق على بابنا أن يعطينا من حقيبتـــه الدبلوماســـية ذرة واحدة منها"

الحضارة هي التي تلد منتجاتها

وبما أن الحضارة إنجاز لا يمكن أن يوهب أو يشترى أو يستورد؛ فإن ابـــن نبـــي أولى كل اهتمامه لتحريك الإنسان المسلم الذي يمثل بالنســـبة لـــه جوهـــر الحضـــارة وعمودها الرئيسي نحو مواقع "الفعالية" و"العطاء" و"الإنتاج"؛ لأن "المقـــياس العام فـــي عملية الحضارة هو أن الحضارة هي التي تلد منتجاتها"، وسيكون من السخف والسخرية حتما أن نعكس هذه القاعدة، حين نريد أن نصنع حضارة من منتجاتها" [١١].

وعملية استيراد أشياء الغرب ومنتجاته، والاكتفاء بذلك سبيلا للتقدم.. أشبه بـــالذي يحاول أن يعالج أعراض المرض ونتائجه البارزة الظاهرة للعيان، بدل أن يعالج أسبابه العميقة، وأصوله الباطنية؛ مما يظهر المرض في الظاهر كأنه قد اختفـــى، لكنـــه فـــي الحقيقة لا يزال ينخر صحة المريض، ويستنزف قواه في الباطن. لهذا علينا في معاجلـــة

---

[٩]) عمر كامل مسقاوي: تقديم كتاب "مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي"، ص: ٧.

[١٠]) مالك بن نبي، شروط النهضة، ص: ٥١.

[١١]) مالك بن نبي: في مهب المعركة، ص: ١١٧.

تخلفنا -كما يرى أحد تلاميذه ابن نبي- ألا نتبع سبيل الاستيراد؛ فنحاول أن نصبغ من الخارج دارنا المتهدمة بلون الحضارة الغربية ونملؤها بأثاثها، ونقتنع بذلك كوسيلة تجعل دارنا المتهدمة المحطمة دارا قوية شديدة الأركان. فإن النظرة البسيطة تشير إلى أن الدار تستدعي مهندسا يدرس أسباب الخلل الذي يوشك أن ينقض البناء، لا تاجرا يملأ البيت بالأدوات والأثاث" (١٢).

وطالما بقي المجتمع الإسلامي عاجزا عن إيجاد البدائل الفكرية والمنهجية التي تنسجم مع عقيدته وواقعه؛ فهذا يعني أن هذا المجتمع ما زال يعاني من التبعية والتخلف، ولم ترقَ أفكاره بعدُ إلى درجة الاستقلال والتحرر الشاملين، وهذا هو الذي يشكل خطرا على حاضر ومستقبل المسلمين في نظر ابن نبي؛ لأن "المجتمع الذي لا يصنع أفكاره الرئيسية لا يمكن على أية حال أن يصنع المنتجات الضرورية لاستهلاكه، ولا المنتجات الضرورية لتصنيعه، ولن يمكن لمجتمع في عهد التشييد أن يتشيد بالأفكار المستوردة أو المسلطة عليه من الخارج.. فعلينا أن نكتسب خبرتنا؛ أي أن نحدد موضوعات تأملنا، وألا نسلم بأن تحدد لنا بكلمة، علينا أن نستعيد أصالتنا الفكرية، واستقلالنا في ميدان الأفكار حتى نحقق بذلك استقلالنا الاقتصادي والسياسي"(١٣).

القابلية للاستعمار تكبل المجتمع وتحول دونه والإبداع

يرى ابن نبي أن الاضطراب والفوضى والتناقض والغموض، وغير ذلك من السلبيات التي تتصف بها بعض النتائج الفكرية في العالم الإسلامي إنما ترجع في جانب كبير منها إلى تلك "القابلية للاستعمار" التي تسكن نفوس أبناء هذا المجتمع، وتدفعهم من موقع الدونية والتقليد إلى تمثل أشياء الغرب وأفكاره دون أي دراسة دقيقة وواعية بالتمايز الحضاري الشاسع الموجود بين المجتمعات الإسلامية والمجتمعات الغربية (١٤).

---

١٢) مالك بن نبي: شروط النهضة، ص: ٤٢.

١٣) عمر كامل مسقاوي: في تقديمه لكتاب مالك بن نبي "حديث في البناء الجديد"، ص: ١٢ و١٣.

١٤) مالك بن نبي: إنتاج المستشرقين وأثره في الفكر الإسلامي الحديث، ص: ٤٨.

وبدل أن تساهم كتابات أولئك المغتربين في تشييد البناء الحضاري للأمة الإسلامية، نجدهم يلجئون إلى تكديس "المعارف"، والانجذاب إلى الإكثار من الألفاظ الرنانة، وتلويك المصطلحات الغربية التي فقدت الحياة بمجرد قلعها من بيئتها الحضارية الأصيلة في الغرب. وطبيعي أن هذا التكديس لا يؤدي إلى إنشاء حضارة؛ لأن "البناء وحده هو الذي يأتي بالحضارة لا التكديس، ولنا في أمم معاصرة أسوة حسنة.

إن علينا أن ندرك أن تكديس منتجات الحضارة الغربية لا تأتي بالحضارة.. فالحضارة هي التي تكون منتجاتها، وليست المنتجات هي التي تكون حضارة.. فالغلط منطقي، ثم هو تاريخي؛ لأننا لو حاولنا هذه المحاولة فإننا سنبقى ألف سنة ونحن نكدس ثم لا نخرج بشيء".

وهكذا نجد هؤلاء المغتربين والمتمثلين تقليديا لأفكار الغرب لا ينظرون إلى الحضارة الغربية إلا من خلال قشورها، ولا ينقلون منها إلا ما يسميه ابن نبي "بالأفكار الميتة" أو "القاتلة" التي ترمي بها إليهم هذه الحضارة عن طريق مراصدها الفكرية حتى يظلوا تابعين لا مبدعين، منفعلين لا فاعلين. وهذا عكس ما فعلته "النخبة المثقفة" في اليابان مثلا التي استطاعت في تعاملها مع الغرب أن تفرق بين ما هو صالح للاقتباس، لا بد منه ولا ضرر يخشى منه، وما هو طالح وخاص بالقيم والأخلاق الغربية التي تتعارض مع قيم الإنسان الياباني وأخلاقياته[١٥].

ابن نبي وضرورة استلهام التجربة اليابانية

شكلت التجربة اليابانية لكثير من المفكرين والمهتمين بقضايا التنمية عموما في العالم الإسلامي نموذجا يختزل كثيرا من الدروس التي ينبغي استخلاصها للنهوض وتحقيق التنمية المنشودة؛ ولهذا نجد ابن نبي في كثير من مؤلفاته يشيد بدوره بهذه التجربة؛ فقد كانت الانطلاقة الحديثة للمجتمع الإسلامي -في نظره- معاصرة لانطلاقة أخرى في اليابان؛ "فالمجتمعان قد تتلمذا سويا في مدرسة الحضارة الغربية، واليوم

---

[١٥]) مالك بن نبي: تأملات، ص ١٦٧.

هاهي اليابان القوة الاقتصادية الثالثة في العالم. "فالأفكار الميتة" في الغرب لم تصرفها عن طريقها؛ فقد بقيت وفية لثقافتها.. لتقاليدها.. لماضيها".

وفي مقابل هذا يرى الأستاذ أن المجتمع الإسلامي -رغم الجهود المبذولة من قبل رواد عصر النهضة- ما يزال مجتمعا متخلفا؛ لأنه مجتمع لم يستطع أن يتعامل مع الحضارة الغربية تعاملا علميا ونقديا، يقول: "الواضح أن المشكلة التي تطرح نفسها لا تتعلق بطبيعة الثقافة الغربية، بل بالطبيعة الخاصة بعلاقتنا بها. فالطالب المسلم الذي يلتحق بمدرستها هو بين نموذجين: الطالب المجد، والطالب السائح. وكلا الطالبين (المجد والسائح) لا يذهبان إلى منابع الحضارة، بل إلى حيث تتفطر فيها أو تلقي فيها نفاياتها"[16].

فالفرق شاسع إذن بين تعامل المسلمين مع الغرب، وتعامل الإنسان الياباني معه؛ حيث إن هذا الأخير ترك القشور واهتم بالجوهر، فتمكن من استيعاب العلوم الغربية التي تمثل سر شموخ حضارتها. دون أن يؤدي به ذلك إلى فقدان هويته، والسقوط في التبعية والتقليد. "فإذا كان اليابان قد بنى مجتمعا متحضرا؛ فهو قد دخل الأشياء من أبوابها، وطلب الأشياء كحجة، درس الحضارة الغربية بالنسبة لحاجاته، وليس بالنسبة لشهواته. فلم يصبح من زبائن الحضارة الغربية يدفع لها أمواله وأخلاقه، أما نحن فقد أخذنا منها كل رذيلة، وأحيانا نأخذ منها بعض الأشياء الطيبة التي قدرها الله لنا"[17]

وقد خصص ابن نبي مقالات عديدة للرد على هذه النخبة المغتربة التي لا تفرق في اقتباسها واستلهامها لأفكار ومناهج الحضارة الغربية بين ما هو صالح للاقتباس وما هو خاص بحضارة معينة، لا يمكن نقله لأي بيئة حضارية أخرى مغايرة. [18]

---

[16]) مالك بن نبي: مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، ص: ١٥١.

[17]) مالك بن نبي: مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، ص: ١٥٢.

[18]) مالك بن نبي، تأملات، ص: ١٦٤.

استخلص ابن نبي من قراءاته المتعددة للتاريخ البشري وفلسفته، ولتاريخ الحضارة الإسلامية على وجه الخصوص أن مسيرة الأمم والجماعات تخضع لنظام دوري، فلما تنجو أي أمة من الأمم من جريانه. وهذا في نظره هو الذي يجعل الأمة في فترة من فترات تاريخها الحضاري تسجل مآثر عظيمة ومفاخر كريمة، تبقى خالدة في سجل تاريخها وتاريخ البشرية من حولها، كما تسجل عليها في فترات أخرى انتكاسات وهزائم حضارية وعمرانية وعسكرية، وغير ذلك من الحالات المرضية التي تهوي بالأمة إلى مهاوي التخلف والانحطاط في آخر طور من أطوار دورتها الحضارية.

وهكذا تلعب الشعوب دورها، وكل واحد منها يبعث ليكون حلقته في سلسلة الحضارات، حينما تدق ساعة البعث، معلنة قيام حضارة جديدة، ومؤذنة بزوال أخرى"

ويرى ابن نبي أن هذا القانون طبيعي جدا؛ لأنه يخضع لنفس النواميس التي تخضع لها باقي مخلوقات الله في هذا الكون؛ فاليوم يبدأ بالشروق والزوال، ثم يتبعهما الغروب الذي يسدل الظلام على الكون، والشهر كذلك يبدأ ببزوغ الهلال، ثم يستكمل تدريجيا دورته؛ لينتهي بعد ذلك إلى الزوال ليبدأ شهر آخر، واحدا بعد الآخر في إطار سلسلة دورية مستمرة. انطلاقا من هذا يقول ابن نبي: "إذا نظرنا إلى الأشياء من الوجهة الكونية؛ فإننا نرى الحضارة تسير كما تسير الشمس؛ فكأنها تدور حول الأرض مشرقة في أفق هذا الشعب، ثم متحولة إلى أفق شعب آخر" [19].

ولا يعني هذا أن التاريخ يفرق هداياه، أو يوزع أمجاده لأي كان، كما تنشر الشمس أشعتها حينما تؤذن بالشروق، لكن التاريخ كتلة من السنن والنواميس الإلهية التي تتحكم في توجيه الأفراد والمجتمعات على السواء. وهذه السنن والقوانين لا بد من استيعابها، والسير على هداها لمن أراد النهوض والريادة الحضارية. أما الذين لا يحترمونها ولا يستوعبون عبرها ومراميها؛ فإن حركتهم تكون حركة مضطربة لا

---

[19]) مالك بن نبي: شروط النهضة، ص: ١٩-٢٠.

الفصل الثاني

قضية اللغة العربية
بين سلامة موسى ومعاصريه

قضية اللغة العربية بين سلامة موسى ومعاصريه*

لقد كان موقف سلامة موسى من اللغة تكراراً لدعاوى سابقيه سواء من المستشرقين أو ممن حملوا لواء دعوتهم من المصريين، ولكن المراجعة الدقيقة لتلك الآراء تبرز ما اختلف فيه سلامة موسى عن سابقيه، وذلك حين آثر أن يبدأ حديثه عن اللغة وموقفه منها بحديث طويل في فلسفة اللغة ودورها في الارتقاء الاجتماعي والحضاري لمجتمع ما، ثم بمحاولته وضع عدد من المقترحات التي يرى أنها وسيلة لإصلاح اللغة، وأخيراً بجمع تلك الآراء والمقترحات والرؤى الفلسفية في كتاب واحد ضمنه آراءه عن اللغة العربية والبلاغة العصرية، وإن كان هذا لم يمنع تطرقه لهذه القضية في مؤلفات ومقالات أخرى.

ويبدأ سلامة موسى حديثه عن اللغة بعرض أهميتها بالنسبة للفرد والمجتمع فيقول: "أعظم المؤسسات في أية أمة هو (**)(هي) لغتها لأنها وسيلة تفكيرها، ومستودع تراثها من القيم الاجتماعية والعادات الذهنية"[1].."والكلمات نقود نتعامل بها الأذهان ..ولا جدال في أنه لو كان الإنسان قد نشأ أخرس ما تم له هذا الارتقاء؛ فنحن مدينون لألسنتنا في رقينا الحاضر بقدر ما نحن مدينون لعقولنا؛ فعقولنا كشفت لنا المعاني وألسنتنا قيدتها بالألفاظ، ولولا اللغة لصارت المعاني مبهمة غامضة وكان على كل فرد منا أن يجهد نفسه للتعبير عن كل ما يجول بخاطره، وعندئذ تشبه حالنا أمة لا تعرف النقود بل تعتمد على المقايضة."[2]

---

* - شروق محمد محمد شحاتة، "موقف سلامة موسى من بعض قضايا الفكر التربوي في النصف الأول من القرن العشرين" رسالة ماجستير، كلية البنات جامعة عين شمس، ٣ ٢٠. (الفصل الرابع بتصرف).

**- وردت الكلمة في مؤلفه بلفظة هو والتصحيح هي لأنها تعود على كلمة "المؤسسات".وهي جمع مؤنث سالم .

[1] سلامة موسى :البلاغة العصرية واللغة العربية ،سلامة موسى للنشر والتوزيع،ط٣،القاهرة ١٩٦٤م ،ص١٣

[2] سلامة موسى: " دولة الألفاظ" الهلال :عدد أول مايو ١٩١٧،ص٦٣٧.

التوجيه الاجتماعي للغة:

من خلال بحثه اللغوي يخرج بفكرة جديدة مؤداها أن للغة أهمية كبرى في بناء النسق القيمي لفرد ما أو مجموعة من الأفراد وفي ذلك يقول:" للكلمات توجيه اجتماعي بعيد الأثر في المجتمع فإن كلمة البر من أشرف الكلمات الموحية التي تربي الأبناء وتبعث على التعاون والإخاء، في حين أن كلمة الدم تحدث في كل عام في بعض مديريات الوجه القبلي نحو ثلاثمائة قتيل لأنها تحمل شحنة عاطفية تجعل كثيرا من الرجال يقتلون بلا روية ..(وكذلك) كلمتي الحسد والشماتة فإنهما تبعثان في النفس أسوأ الإحساسات..وأستطيع أن أزيد في أمثلة الجنون والشذوذ الذي ينشأ من الكلمات السيئة ..وموضوعنا بأخصر عبارة، إن كلماتنا التي نتحدث بها ونقرأها تعين أخلاقنا وسلوكنا الاجتماعي فنحن فضلاء أو أراذل باللغة، ونحن عقلاء أو مجانين باللغة كما نحن علماء أو جهلاء باللغة."[3]

وإذا كانت اللغة كما يرى هي علة التوجيه الاجتماعي رقياً أو انحطاطاً؛ فهو ينتهي إلى نتيجة ما وهي :" أن أعظم ما تحتاج إليه أمة ما كي يرتقي مجتمعها وتنقص أمراضها وجرائمها وكي يسلك أبناؤها السلوك الاجتماعي الحسن، أن تعمل لترقية لغتها وتنقيتها ووضع الكلمات الجديدة التي تزيد الإحساس بالفضائل."[4]

والمنطق الذي قادنا به سلامة موسى إلى تلك الفكرة منطق مغلوط لا يهدف إلى البناء كما يبدو في ظاهره بقدر ما يحمل في مضمونه من عوامل الهدم، فإقرار أن اللغة هي علة التوجيه الاجتماعي أو عامل من عوامل التوجيه القيمي مبني على استنتاج واه وهو أن اللفظ مقدم على المعنى؛ أي اللفظ يوجد أولاً -على حد قوله- ثم يستلزم ذلك ظهور المعنى؛ فالدم والثأر والشرف ألفاظ أوجدت تلك القيم في المجتمع القروي أو الريفي من العدم، ولهذا فهي علة تلك الجرائم التي ترتكب بهذا السبب، وهو بهذا

---

[3] المرجع السابق نفسه،ص ص١٤، ١٥، ٥٩: ٦١.

[4] المرجع السابق نفسه،ص٦٤.

يتجاهل مصادر البناء القيمي في المجتمع والتي ترجع إلى منظومة كاملة تحتل العقيدة- خاصة في مجتمعنا- أولى درجاتها وتليها ما تعارف عليه المجتمع من العادات والتقاليد والقيم الموروثة والتي تمثل المحرك الأساسي للنظام الاجتماعي، وهو بهذه النتيجة يناقض ما أقر به بداية من أن اللغة هي: "مستودع تراث الأمة من القيم الاجتماعية والعادات الذهنية"[٥]..وقوله: "نحن مدينون لألسنتنا في رقينا الحاضر بقدر ما نحن مدينون لعقولنا فعقولنا كشفت لنا المعاني وألسنتنا قيدتها بالألفاظ ولولا اللغة لصارت المعاني مبهمة غامضة"[٦]، وقوله: "هذا يعني أن المعاني وجدت بداية فاستودعتها اللغة ونقلتها من جيل إلى جيل، ولكن لم تنشئها ابتداءً من العدم ولم تتشكل بها عادات المجتمع الذهنية" كما قال هو بعد ذلك.

وهذه الفكرة التي أوردها سلامة موسى على الرغم من كونها فرضيات لغوية لا تستند إلى حقائق مؤكدة إلا أنها تتعدى بعدها اللغوي لاستهداف قيم ومعتقدات المجتمع، فإقرار ذلك الفرض يستتبع بالضرورة الإقرار بهشاشة الأسس التي تنبني عليها قيم مجتمع ما، والتي يمكن أن تتواجد بكلمة أو بجملة كلمات وتتغير بمثلها وتتبدل أو تتعدل على حسب ما نريد، وهو ما عناه سلامة موسى في نهاية قوله:"إن أعظم ما تحتاج إليه أمة ما كي يرتقي مجتمعها..أن تعمل لترقية لغتها وتنقيتها ووضع الكلمات الجديدة التي تزيد الإحساس بالفضائل"، كما تتضح خطورة فكرته أكثر من خلال كلماته التالية: "وكثير من فضائلنا ورذائلنا معا يرجع إلى الكلمات فلو لم تكن هناك كلمتا الصدق والكذب لكان من الشاق علينا أن نفهم معنييهما..وهنا يجب أن نذكر أن كثيراً من توجسنا من الحب واختلاط الجنسين يرجع إلى أننا نستعمل كلمات الحشاشين سواء الفصحى أو عامية في وصف هذه العلاقات الجنسية بدلاً من كلمات العلماء أو المثقفين؛ ولذلك كلما فكر بعضنا في الحب أو اختلاط الجنسين على الشواطئ أو العري خطرت بذهنه كلمات توحي البذاء أو العهر فيصد ويصرخ في الدعوة إلى انفصال

---

[٥] المرجع السابق:نفسه، ص ١٣.

[٦] سلامة موسى:دولة الألفاظ، الهلال:عدد مايو ١٩٢١، ص ٧٦٦

الجنسين"[٧] وهذا يعني أن السلوك الاجتماعي يستمد شرعيته أو عدم شرعيته من الكلمات التي تستخدم لوصفه، ومن هنا تتضح خطورة رأيه في فلسفة اللغة، والذي لم يكن سوى ضربة أخرى من ضرباته الموجهة إلى ثوابت المجتمع وقيمه عن طريق لغته التي أقر بأنها كائن حي متطور مما يعني تطور كل ما تحمله من قيم ومعتقدات .

لم تكن هذه الأراء التي يثيرها سلامة موسى إلا صدى للفلسفة المادية بمدارسها المختلفة في أوروبا وهي الفلسفة التي تبدأ بإقرار الأصل الحيواني للإنسان مما يستتبع مناقشة تلك الأصوات المنطلقة منه ومدى تشابهها مع الأصوات الحيوانية، وانتهاء بفرضية أنه لا وجود للشيء خارج اللغة: القيم، المعتقدات، الأفكار؛ مما يعني رفض أي سلطات مرجعية ثابتة ما دمنا نملك القدرة على تغيير تلك القيم بتغيير جملة ألفاظ، وحيث يتوارى دور العقيدة والتربية والقيم الموروثة في بناء المجتمع.[٨]

جمود اللغة:

بعد أن أقر سلامة موسى بذلك الدور الخطير الذي تلعبه اللغة في حياتنا بادر إلى تنبيه الأذهان بخطورة الوضع اللغوي المتردي الذي تعيشه أمتنا-على حد قوله وذلك قبل أن يبادر بوضع مقترحاته للإصلاح اللغوي- ذلك الوضع الذي تعانيه أمتنا من جراء تمسكها باللغة العربية الفصحى، وهو يرجع الفضل في تنبهه لخطورة ذلك إلى مقال الكاتب أحمد أمين الذي نشر بمجلة الثقافة، والذي أشار فيه إلى أن الكلمات تتغير معانيها بتغير الزمن والبيئة والمجتمع؛ مما يؤدي إلى الوقوع في كثير من الأخطاء نتيجة الالتباس الذهني من تلك المفارقات والاختلافات، وقد ساق لذلك عدة أمثلة أوردها أحمد أمين في مقالته تدلل على تلك الالتباسات نتيجة اختلاف المدلول اللغوي من مكان لآخر أو من فترة تاريخية لأخرى، وهو ما خرج منه سلامة موسى من أن اللغة كائن

---

[٧] المرجع السابق نفسه،ص ص ٨٦،٨٧.

[٨] محمد عباس:الرعب القائم، جريدة الشعب عدد ٢٠٠٢/٧/٢٦ .

حي متطور يجب أن يتفاعل مع المجتمع ليكون خادماً لأغراضه، ولهذا فهو ينعي على لغتنا ذلك الجمود الذي لزمته مما أفقدها ميزة التفاعل أو التواصل مع المجتمع.

وفي ذلك يقول: "ولغتنا خرساء والخرس هنا أوضح وأخطر من حيث جعلناها مثل لغة الكهان جامدة لا تتغير وكانت نتيجة هذا أن في العالم نحو مائة وعشرين علماً وفناً لا تنطق لغتنا العربية إلا بنحو عشرة أو عشرين منها ولكنها خرساء في سائرها؛ فاللغات الإنجليزية والألمانية والفرنسية وغيرها لغات ناطقة في مائة وعشرين علماً وفناً، ولغتنا خرساء في نحو مائة علم وفن..فالتفاعل القائم الآن بين لغتنا ومجتمعنا ليس تفاعلاً صحيحاً فإن هناك انفصالاً يحول دون إيجاد الدورة اللغوية كاملة به ولذلك حدث الانفصال "(٩)

وهو يتوغل أكثر في أسباب ذلك الخرس فيقول:" وحين تحرم الأمة من كلمات الثقافة العصرية تحرم أيضا الأمة المعيشة العصرية؛ فنحن ما زلنا نعيش بكلمات الزراعة ولما نعرف كلمات الصناعة؛ ولذلك فإن عقليتنا قديمة جامدة متبلدة تنظر إلى الماضي حتى إننا نؤلف في ترجمة معاوية بن أبي سفيان في الوقت الذي كان يجب أن نؤلف فيه عن هنري فورد عبرة الصناعة في عصرنا أو عن الذرة وعبرتها للمستقبل..وإني بالطبع لا أغفل هنا ارتباط اللغة بالتقاليد والعقائد وإن هذا الارتباط من أسباب الكراهة للتطور اللغوي."[١٠]

إذن أهم أسباب جمود اللغة-كما يرى سلامة موسى- هو ارتباطها بالقيم والعقائد التي تحول دون تطورها، ونحن لا نفهم إلى أي مدى يمكن أن تعوق القيم تطور اللغة ؟؟ إلا أن سلامة موسى في الحقيقة كان يعني ارتباط اللغة العربية بالعقيدة الإسلامية وكونها لغة القرآن التي لا تصح العبادة بغيرها قد أكسبها نوعاً من القداسة حال-في رأيه-دون تطورها واستيعابها للعلوم الحديثة. كما أنه يبين سبباً آخر من أسباب

---

[٩] سلامة موسى:البلاغة العصرية واللغة العربية،مرجع سابق،ص٤٣.

[١٠] المرجع السابق نفسه،ص٨ ، ١٠

جمودها فيقول: "ثم اعتبار آخر يجب أن نلتفت إليه و هو أننا ورثنا كلمات كانت قبل ألف سنة تعبر عن حاجات المجتمع العربي في بغداد أو مصر أو دمشق، و هذا المجتمع كان أتوقراطياً أرستقراطياً فورثنا كلماته..مع أننا نحاول أن نكون مجتمعا ديمقراطياً ونحن نتأثر بهذه الكلمات ونستضر[١١] بها.."[١٢]

إذن فمن الأسباب الأخرى التي يسوقها سلامة موسى لتفسير جمود اللغة العربية الفصحى- في رأيه-طبيعة المجتمع الذي نشأت فيه والذي يختلف كل الاختلاف مع طبيعة مجتمعنا المعاصر، ولكن سلامة موسى لا يكتفي بتلك الأسباب لرفض اللغة العربية الفصحى، وإنما يستطرد في موضع آخر لعرض جملة من الأسباب ردها إلى عيوب في اللغة ذاتها وفي ذلك يقول:

"ولست أنقم على اللغة الفصحى إلا شيئين أولهما صعوبة تعلمها وثانيهما عجزها عن تأدية أغراضنا الأدبية، أما من حيث الصعوبة فإنه يكفي أن نقول إننا نتعلمها كما نتعلم لغة أجنبية، وأن أحسن كتابنا يخطئ فيها لا أقول عشرات الأغلاط وإنما أقول مئات الأغلاط..وفي العام الماضي اتهمني واحد ممن يعدون اللغة والقرآن وحدة لا تنقسم بأني لا أحسن الكتابة بها فأجبته بأن هذه التهمة حجة على اللغة وليس بالحجة علي؛ فإني الآن في العقد الرابع من عمري احترف الكتابة منذ عشر سنوات وأقرأ من كتب الأدب مهجورها ومنشورها فإذا كنت بعد ذلك أعجز عن الأداء بها فهي إذن أحق باللوم مني..ثم هي لا تؤدي أغراضنا وقد كانوا يعلمون العلوم في مدارسنا إلى عهد قريب بالفرنسية والإنجليزية ولا يزال الطب يعلم بالإنجليزية."[١٣]

وكان سلامة موسى قد بدأ حديثه وقد اعتزم تحديد صعوبتين للغة العربية الفصحى لكنه لم يلبث أن استرسل حتى تعدى ذلك بكثير، وهو في هذا يستخدم لفظ "ينقم" لا "يأخذ" أو "يلحظ"؛ مما يدل على أن هذه المشكلات والمآخذ ترجع لأسباب ذاتية

---

[١١] نتضرر

[١٢] سلامة موسى:البلاغة العصرية واللغة العربية،مرجع سابق،ص٤٣

[١٣] سلامة موسى:اليوم والغد،مرجع سابق،ص٧٣.

شخصية بحتة تؤدي إلى نقمته هو على هذه اللغة، وقد يتضح شيء من هذه الأسباب في قوله: " ومما يمكن أن ينقم على اللغة الفصحى أيضا أنها تبعثر وطنيتنا المصرية وتجعلها شائعة في القومية العربية؛ فالمتعمق في اللغة الفصحى يشرب روح العرب ويعجب بأبطال بغداد القدماء بدلاً من أن يشرب الروح المصرية ويدرس تاريخ مصر، فنظره متجه أبداً نحو الشرق وثقافته عربية شرقية مع أننا في كثير من الأحيان نحتاج إلى الاتجاه نحو الغرب..وربما كان مما ينقم أيضاً على اللغة الفصحى تلك الرنة العالية التي تجدها في ألفاظها والتي كثيراً ما تطوح بسببها الكتاب حتى وقعوا في الأسجاع"[١٤]

إذن فقد كانت من أهم أسباب نقمته على اللغة العربية الفصحى -والتي ترى الباحثة أنها كانت سبباً لنقمته ونقمة من سبقه من المستشرقين على تلك اللغة- أنها تشدنا إلى تلك الرابطة التي تجمعنا بغيرنا من الشعوب العربية والإسلامية، لكن السؤال هو إلى أي مدى كان سلامة موسى متبحراً في علوم اللغة العربية وملماً بقضاياها وشئونها حتى يتصدى لذلك البحث، ولا يكتفي بالتعرض للفصحى في مقال عارض وإنما يخصص لذلك مؤلفاً مستقلاً يتناول هذه الدعوات التي لا تستند إلى أساس علمي دقيق، وإنما تعتمد على مشاعره الذاتية تجاه الفصحى وما تحمله..؟؟

لقد كانت هذه الفترة حافلة بالدراسات والبحوث والمقالات التي تتناول قضايا اللغة العربية وآدابها وتمتلئ بما يناقض حديثه وينقض حجته، إلا أن سلامة موسى على الرغم من ذلك لم يفتأ يكرر دعواه وهجومه على الفصحى الذي لا يحتاج إلى جهد كبير للرد عليه، ويكفي أن نعرض سريعاً لتاريخ تلك اللغة وبعض جوانب تفوقها وتفردها على لغات العالم مما عرضه معاصروه.

آراء بعض المعاصرين لسلامة موسى:

في خطبة لحفني بك ناصف(*) تحدث فيها عن تاريخ اللغة العربية ذكر أن علماء اللغة العربية اتفقوا على أن هذه اللغة قد تعرضت لعدة مراحل من التنقيح حتى استقرت

---

[١٤] المرجع السابق نفسه:ص٧٤.

(*) من تلامذة الأفغاني عمل بالقضاء ثم بالتعليم وتولى رئاسة نادي دار العلوم؛ اشتهر بآرائه الإصلاحية ومقاومة الفساد .

على ما هي عليه الآن أولها: كان على يد يعرب بن قحطان رأس العرب العاربة، ولما أصهر إسماعيل بن إبراهيم عليهما السلام إلى قبيلة جرهم أدخل تنقيحاً ثانياً في اللغة، أما التنقيح الثالث فقد أدخلته قريش بالتدريج انتخاباً من لغات قبائل العرب التي كانت تفد عليهم كل عام حتى باتت هي لغة الأدب والشعر والخطابة بين العرب، وأصبحت بلا منازع أفصح تلك اللغات؛ حيث خلت من عيوب لغات العرب، ثم كان التنقيح الرابع وقد جرى على يد علماء البصرة والكوفة في العصرين الأموي والعباسي وما صاحب ذلك من وضع قواعد النحو والصرف لضبط الاستخدام بقوانين تحتذي عند القياس وما شذ عن ذلك جعلوه سماعياً.[١٥]

فجمعت هذه اللغة آيات الفصاحة والقوة على كافة المستويات الصوتية والدلالية والفنية بما أثبته علماء اللغة المختصون ومن أخذ عنهم من الكتاب والمفكرين، يقول العقاد في حديثه عن مزايا اللغة العربية الفصحى:"للأمم في تنافسها بالمناقب والمزايا ألوان من المفاخرة بلغاتها يضيق بها نطاق البحث في بضعة سطور.. ولكن الفصاحة العربية في دعوى أهلها مفخرة لا تشبه هذه المفاخر في جملتها لأن دليلها العلمي حاضر لا يتعسر العلم به..وفي هذا المقال نبدأ من البداءة وهي حروف الهجاء أو الحروف التي اشتهرت باسم الحروف الأبجدية.. ليست الأبجدية العربية أوفر عدداً من الأبجديات في اللغات الهندية الجرمانية أو اللغات الطورانية أو اللغات السامية (ولكنها) أوفر عدداً في أصوات المخارج التي لا تلتبس ولا تتكرر.. فلا لبس بين مخارج الحروف ولا إهمال لمخرج منها ولا حاجة فيه إلى تكرار النطق من مخرج واحد تتوارد منه الحروف ..وجميع المخارج الصوتية في اللسان العربي مستعملة متميزة بأصواتها..فليس في اللغة العربية حرف يلتبس بين مخرجين..ولا تزدحم أصوات الحروف في اللغة العربية على مخرج واحد..ولا يلزم في اللغة العربية أن يكون لكل حرف مخرج مستقل في جهاز النطق..بل كل ما يلزم فيها أن يكون جوهر الحرف سليماً في مجراه الصوتي وفي موقعه من السمع..والفصاحة هي امتناع اللبس كما تقدم

---

[١٥] حفني ناصف، خطبة حفني بك ناصف، المنار: عدد أبريل ١٩٠٨، ج١١، السنة٢، ص ص١٢٣: ١٢٥.

شخصية بحتة تؤدي إلى نقمته هو على هذه اللغة، وقد يتضح شيء من هذه الأسباب في قوله: " ومما يمكن أن ينقم على اللغة الفصحى أيضا أنها تبعثر وطنيتنا المصرية وتجعلها شائعة في القومية العربية؛ فالمتعمق في اللغة الفصحى يشرب روح العرب ويعجب بأبطال بغداد القدماء بدلاً من أن يشرب الروح المصرية ويدرس تاريخ مصر، فنظره متجه أبداً نحو الشرق وثقافته عربية شرقية مع أننا في كثير من الأحيان نحتاج إلى الاتجاه نحو الغرب..وربما كان مما ينقم أيضاً على اللغة الفصحى تلك الرنة العالية التي تجدها في ألفاظها والتي كثيراً ما تطوح بسببها الكتاب حتى وقعوا في الأسجاع"[14]

إذن فقد كانت من أهم أسباب نقمته على اللغة العربية الفصحى -والتي ترى الباحثة أنها كانت سبباً لنقمته ونقمة من سبقه من المستشرقين على تلك اللغة- أنها تشدنا إلى تلك الرابطة التي تجمعنا بغيرنا من الشعوب العربية والإسلامية، لكن السؤال هو إلى أي مدى كان سلامة موسى متبحراً في علوم اللغة العربية وملماً بقضاياها وشئونها حتى يتصدى لذلك البحث، ولا يكتفي بالتعرض للفصحى في مقال عارض وإنما يخصص لذلك مؤلفاً مستقلاً يتناول هذه الدعوات التي لا تستند إلى أساس علمي دقيق، وإنما تعتمد على مشاعره الذاتية تجاه الفصحى وما تحمله..؟؟

لقد كانت هذه الفترة حافلة بالدراسات والبحوث والمقالات التي تتناول قضايا اللغة العربية وآدابها وتمتلئ بما يناقض حديثه وينقض حجته، إلا أن سلامة موسى على الرغم من ذلك لم يفتأ يكرر دعواه وهجومه على الفصحى الذي لا يحتاج إلى جهد كبير للرد عليه، ويكفي أن نعرض سريعاً لتاريخ تلك اللغة وبعض جوانب تفوقها وتفردها على لغات العالم مما عرضه معاصروه.

آراء بعض المعاصرين لسلامة موسى:

في خطبة لحفني بك ناصف(*) تحدث فيها عن تاريخ اللغة العربية ذكر أن علماء اللغة العربية اتفقوا على أن هذه اللغة قد تعرضت لعدة مراحل من التنقيح حتى استقرت

---

[14] المرجع السابق نفسه:ص٧٤.

(*) من تلامذة الأفغاني عمل بالقضاء ثم بالتعليم وتولى رئاسة نادي دار العلوم؛ اشتهر بآرائه الإصلاحية ومقاومة الفساد .

على ما هي عليه الآن أولها: كان على يد يعرب بن قحطان رأس العرب العاربة، ولـما أصهر إسماعيل بن إبراهيم عليهما السلام إلى قبيلة جرهم أدخل تنقيحاً ثانياً في اللغـة، أما التنقيح الثالث فقد أدخلته قريش بالتدريج انتخاباً من لغات قبائل العرب التي كانت تفد عليهم كل عام حتى باتت هي لغة الأدب والشعر والخطابة بين العرب، وأصبحت بـلا منازع أفصح تلك اللغات؛ حيث خلت من عيوب لغات العرب، ثم كان التنقيح الرابـع وقد جرى على يد علماء البصرة والكوفة في العصرين الأموي والعباسي وما صـاحب ذلك من وضع قواعد النحو والصرف لضبط الاستخدام بقوانين تحتذي عند القياس ومـا شذ عن ذلك جعلوه سماعياً.[١٥]

فجمعت هذه اللغة آيات الفصاحة والقوة على كافة المستويات الصوتية والدلاليـة والفنية بما أثبته علماء اللغة المختصون ومن أخذ عنهم من الكتاب والمفكريـن، يقـول العقاد في حديثه عن مزايا اللغة العربية الفصحى: "للأمم في تنافسها بالمنـاقب والمزايـا ألوان من المفاخرة بلغاتها يضيق بها نطاق البحث في بضعة سطور.. ولكن الفصاحـة العربية في دعوى أهلها مفخرة لا تشبه هذه المفاخر فـي جملتـها لأن دليلـها العلمـي حاضر لا يتعسر العلم به..وفي هذا المقال نبدأ من البداءة وهـي حـروف الـهجاء أو الحروف التي اشتهرت باسم الحروف الأبجدية.. ليست الأبجدية العربية أوفر عدداً مـن الأبجديات في اللغات الهندية الجرمانية أو اللغات الطورانية أو اللغات السامية (ولكنـها) أوفر عدداً في أصوات المخارج التي لا تلتبس ولا تتكرر.. فـلا لبـس بـين مخـارج الحروف ولا إهمال لمخرج منها ولا حاجة فيه إلى تكرار النطق مـن مخـرج واحـد تتوارد منه الحروف ..وجميع المخارج الصوتية في اللسان العربي مسـتعملة متمـيزة بأصواتها..فليس في اللغة العربية حرف يلتبس بين مخرجيـن..ولا تزدحم أصـوات الحروف في اللغة العربية على مخرج واحد..ولا يلزم في اللغة العربية أن يكون لكـل حرف مخرج مستقل في جهاز النطق..بل كل ما يلزم فيها أن يكـون جوهـر الحـرف سليماً في مجراه الصوتي وفي موقعه من السمع..والفصاحة هي امتناع اللبس كما تقـدم

[١٥] حفني ناصف، خطبة حفني بك ناصف، المنار: عدد أبريل ١٩٠٨، ج١١، السنة٢، ص ص١٢٣:١٢٥.

وهذه هي الخاصة النطقية التي تحققت في اللغة العربية لمخارج الأصوات كما تحققت للحروف."[١٦]

أما بالنسبة لفصاحة اللغة على المستوى الدلالي؛ فقد اشتهرت العربية بالثراء من ناحية الألفاظ والمترادفات وقد رصدت البحوث المتعددة عن العربية أنها أضخم اللغات ثروة في الأصوات والمقاطع والتعبيرات، يقول ابن فارس[*] في كتابه "الصاحبي في فقه اللغة" قال بعض الفقهاء: كلام العرب لا يحيط به إلا نبي وهذا كلام حري أن يكون صحيحاً..فإن أردت أن سائر اللغات تبين إبانة اللغة العربية فهذا غلط لأنا لو احتجنا إلى أن نعبر عن السيف وأوصافه باللغة الفارسية لما أمكننا إلا باسم واحد ونحن نذكر للسيف بالعربية صفات كثيرة."[١٧]

ونورد هنا رأياً لأحد المستشرقين في ثراء اللغة العربية على مستوى الدلالة يقول جورج سارتون: "إن اللغة العربية من أجمل اللغات في الوجود إن خزائن المفردات في اللغة العربية غنية جدا ويمكن لتلك المفردات أن تزداد بلا نهاية، ذلك لأن الاشتقاق المتشابك والأنيق يسهل إيجاد صيغ جديدة من الجذور القديمة بحسب ما يحتاج إليه كل إنسان على نظام معين، خذ الجذر سلم (س ل م) سلم معناها نجا وحيا وألقى السلام أو التحية، (سالم) دخل في السلم، (أسلم) انقاد وخضع، ومنها الإسلام والخضوع، (تسلم) أخذ شيئاً من يد غيره، (السلام) التحية، (السلم) خلاف الحرب،

---

[١٦] عباس محمود العقاد: اللغة الشاعرة: مكتبة غريب،القاهرة (د.ت)،ص ص١٢،١٣،٦٢:٦٦.

[*] هو أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا الرازي :ت(٣٩٥هـ):وهو أحد أبرز علماء اللغة والأدب في القرن الرابع الهجري ،وأصله من همذان ،تلقى العلم والأدب على يد كبار العلماء والمشايخ في عصره وتخرج على يديه عدد من النابهين من أمثال بديع الزمان الهمذاني والصاحب بن عباد ، وقد ألف أكثر من خمسين كتابا لا يزال أكثرها مخطوطا وكتابه المذكور هنا يحمل اسم"الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها"وهو أول كتاب وصل إلينا يحمل مصطلح فقه اللغة.

-رمضان عبد التواب:دراسات وتعليقات في اللغة،ط١،مكتبة الخانجي،القاهرة ١٤١٤هـ-١٩٩٤م،ص٥٣

[١٧] المرجع السابق نفسه،ص٥٦.

(السليم) الصحيح غير المريض، (التسليم) الرضا والقبول، (الاستلام) لمس الحجر الأسود أي التقبيل، وهناك مسلم ومسالم وغيرها.. مما يعيى أحيانا عن الحصر ثم إن الاشتقاق يجري على نظام معين حتى إن القارئ إذا مرت به صيغة جديدة فإنه يفهم معناها من القرينة ..ولغة القرآن على اعتبار أنها لغة العرب كانت بهذا التجديد كاملة، وقد وهب الرسول اللغة العربية مرونة جعلتها قادرة على أن تدون الوحي الإلهي أحسن تدوين بجمع دقائق معانيه ولغاته..وهكذا يساعد القرآن على رفع اللغة العربية إلى مقام المثل الأعلى في التعبير عن المقاصد.[18]

وهي لم تبلغ المثل الأعلى في التعبير عن المقاصد وسعة الدلالة والبيان فقط، وإنما بلغت ذلك أيضاً في الدقة المتناهية في التعبير عن تلك المقاصد؛ فكثيراً ما تقدم إلينا اللغة العربية الشيء الواحد في عدة كلمات يحسبها غير المتخصص من المترادفات وما هي بالمترادفة إذ كل واحدة منها تصور لوناً أو نوعاً أو درجة أو حالة من ذلك الشيء نفسه :فالظمأ والصدى والأوم والهيام كلمات تدل على العطش إلا أن كلاً منها يصور درجة من درجاته؛ فأنت تعطش إذا أحسست حاجة إلى الماء ثم يشتد بك العطش فتظمأ، ويشتد بك الظمأ فتصدى، ويشتد بك الصدى فتؤوم، ويشتد بك الأوام فتهيم..وهذه الوفرة من الكلمات للتعبير عن الشيء الواحد قلما توجد في أية لغة من اللغات.[19]

وهذا مثال آخر على براعة ودقة اللغة في وصف الأشياء بتغيير مسماها باختلاف حالاتها، فإنه لا يقال كأس إلا إذا كان فيها شراب وإلا فهي زجاجة، ولا يقال مائدة إلا إذا كان عليها طعام وإلا فهي خوان، ولا يقال كوز إلا إذا كانت له عروة وإلا فهو كوب، ولا يقال قلم إلا إذا كان مبرياً وإلا فهي أنبوبة..وصورة أخرى من الدقة المتناهية في التعبير عن المراحل العمرية للمرأة فهي طفل ما دامت صغيرة ثم وليدة إذا تحركت ثم كاعب إذا كعب ثدياها ثم ناهد إذا زاد ثم معصر إذا أدركت ثم عانس إذا

---

[18] أنور الجندي:اللغة العربية بين حماتها وخصومها،مرجع سابق،ص٢٢.

[19] حسين الشريف:"اللغة العربية أغنى من الفرنسية"،الهلال:عدد يناير ١٩٣٩،.

ارتفعت عن حد الإعصار ثم خود إذا توسطت الشباب ثم مسلف إذا جاوزت الأربعين ثم نصف إذا كانت بين الشباب والتعجيز ثم شهلة كهلة إذا وجدت مس الكبر وفيها بقية من جلد ثم شهبرة إذا عجزت وفيها تماسك ثم حيزبون إذا صارت عالية السن ناقصة القوة ثم قلعم ولطلط إذا انحنى قدها وسقطت أسنانها..[٢٠]

ومن خصائص هذه اللغة البليغة في تعبيراتها أن الكلمة الواحدة تحتفظ بدلالتها الشعرية المجازية ودلالتها العلمية الواقعية في وقت واحد بغير لبس بين التعبيرين؛ فكلمة الفضيلة تدل بغير لبس على معنى الصفة الشريفة في الإنسان، ولكن مادة فضل بمعنى الزيادة على إطلاقها لا تفقد دلالتها الواقعية على المواد المحسوسة بل يجوز للمتكلم أن يستخدم مادة البلوغ للوصول إلى البلد أو المكان، ويستخدم مادة البلاغة والإبلاغ للوصول إلى إقناع العقول والإفضاء إليها بالأثر المنشود من المقال.[٢١]

ويضيق بنا المقام إذا تتبعنا دلائل تفرد هذه اللغة على كافة المستويات وتميزها من غيرها من لغات العالم، وهذه الصفات هي التي أهلت تلك اللغة أن تحمل مشاعل تلك الرسالة السامية -الإسلام- وتخرج من الجزيرة العربية لتتجه إلى فارس والهند والشام ومصر لتعبر البحار إلى أفريقيا الجنوبية فالأندلس وهي في كل ذلك تلعب دوراً أساسياً في نشر المعرفة وأدوات التفكير في كل مصر من الأمصار، وتنتشر حروفها بانتشار حضارتها فتكتب بها اللغات التركية والفارسية والأوروبية والأفغانية والكردية والمغولية والبربرية والسودانية والأبجية ..وغيرها وهي في كل ذلك لا تزال تحتفظ بفصاحتها ووحدة كيانها على الرغم من اختلاطها بلغات أخرى.[٢٢]

فهل يمكننا بعد ذلك أن نتفهم دوافع سلامة موسى في ترويج تلك الدعاوى الباطلة والتي كانت تحكم ببطلانها أقل مراجعة تاريخية أو لغوية ..؟؟ وهل يمكننا أن نصدق دعوة مدعٍ بأن العربية الفصحى قاصرة عن استيعاب علوم العصر لأنها سلفية جامدة

---

[٢٠] رمضان عبد التواب: مرجع سابق، ص٦٦

[٢١] عباس محمود العقاد: اللغة الشاعرة، مرجع سابق، ص ص١٩ ، ٢٠.

[٢٢] أنور الجندي: اللغة العربية بين حماتها وخصومها، مرجع سابق، ص ص٥٤.

تتطلع إلى الوراء بدلاً من الأمام.. لقد أفرد العقاد جزءا من كتابه "أشتات مجتمعات في اللغة والأدب" للرد على هذه الدعاوى وقال :يحضرني هنا في الرد على هذه الدعوى، كلام للعالم اللغوي الشهير "فندريس" يقول: "الواقع أننا لا نعلم إطلاقاً لغة قد قصرت عن خدمة إنسان عنده فكرة يريد التعبير عنها" ثم يقول عقب هذا فلا ننصت إذن إلى أولئك المؤلفين العاجزين، الذين يحملون لغاتهم مسئولية النقص الذي في مؤلفاتهم لأنهم هم المسئولون على وجه العموم عن هذا النقص "..فليس العجز في قصور الألفاظ العربية عن وصف المعاني أو الأفكار أو المشاعر باللغات الأجنبية وإنما العجز من المترجم الذي لا يستطيع أن يعبر عنها بلغة من اللغات أجنبية كانت أو وطنية، ولا يستطيع من فهمها فوق ما يستطيعه القارئ الغربي أو الشرقي ..ولو تولى الأمر أديب يشعر شعور الأديب ويفهم فهمه لما قصرت اللغة العربية عن مجاراة اللغة التي ينقل عنها." [٢٣]

ولقد مرت اللغة نفسها باختبارين شاقين عبر التاريخ في ناحية القدرة على استيعاب الأفكار الجديدة واجتازت هذين الاختبارين بنجاح كبير الأول: حين جاء الإسلام بشريعته الغراء فتحولت اللغة العربية من لغة للشعر إلى لغة للشرع والفقه، وقد استوعبت اللغة العربية تلك الأفكار الدينية وعبرت عنها أدق تعبير وأبلغه وأصبحت لغة علمية ترجمت عنها عشرات من المؤلفات الفلسفية والعلمية، ثم كان الاختبار الثاني: في ظل النهضة الحضارية التي شهدتها الأمة في العصر العباسي حيث استطاعت تلك اللغة أن تساير تلك النهضة وأن تعرّف ما استجد من الآلات والأفكار، وصلحت لترجمة مئات من آثار التراث اليوناني والروماني، ولم يشك واحد من المترجمين آنذاك من قصور الفصحى عن استيعاب الأفكار الفلسفية والعلمية التي كانت لمفكري الإغريق والرومان والسريان وغيرهم..[٢٤]

---

[٢٣] عباس محمود العقاد:أشتات مجتمعات في اللغة والأدب،ط٦،دار المعارف القاهرة (د.ت)،ص ص٦،٧

[٢٤] رمضان عبد التواب،دراسات وتعليقات في اللغة ،مرجع سابق،ص ١٥٨.

إذن يمكننا الآن أن نقف على حقيقة دعوة سلامة موسى وافتراءاته على الفصحى التي لم تكن سوى مقدمة أخرى لتبرير مقترحاته عن الإصلاح اللغوي كما يتضح فيما يلي:

الدعوة إلى العامية :

في مقال له في مجلة الهلال عام ١٩٢٦م عاد سلامة موسى ليردد آراء سابقيه للدعوة إلى العامية، وقد بدأ ذلك باستعراض جهود السابقين عليه في هذا المضمار، وكان أبرزهم ويلكوكس الذي خصص مقدمة مقالته لمدحه والثناء عليه وعلى جهوده فقال: "السير وليم ولكوكس(*) أحد أولئك الأجانب القلائل الذين تقر مصر بفضلهم وولائهم؛ فقد أحدث من مشاريع الري ما عاد على الفلاح من الثروة (وهو) ليس مهندساً فقط ..بل هو أيضا رجل خيال ورؤى وأحلام يفكر في مستقبل الناس..وهموم السير ولكوكس مصرية أكثر مما هي إنجليزية؛ فهو يقيم في مصر ويفكر في صالح مصر لأن مصر هي وطنه الثاني..والهم الكبير الذي يشغل السير ولكوكس بل يقلقه هو هذه اللغة التي نكتبها ولا نتكلمها؛ فهو يرغب أن نهجرها ونعود إلى لغتنا العامية فنؤلف فيها وندون آدابها وعلومنا، والتأفف من اللغة الفصحى التي نكتب بها ليس حديثاً؛ إذ هو يرجع إلى ما قبل ثلاثين سنة حتى نعى قاسم أمين على اللغة الفصحى صعوبتها..وقد اقترح أن يلغي الإعراب فتسكن أواخر الكلمات كما يفعل الأتراك، وقام على أثره منشئ الوطنية الحديثة أحمد لطفي السيد فأشار باستعمال العامية أي لغة العامة، ولكن هؤلاء العامة الذين انتصر للغتهم كانوا من سوء القدر لأنفسهم بحيث تألبوا عليه وجازوه جزاء لا يأتي إلا من العامة الذين لا يدرون مصالحهم، وفي العام

* لقد تناولت الصحف عند نشر هذه المقالة آراء ويلكوكس -التي حددها سلامة موسى- بالنقد والتفنيد وكتبت الزهراء عدد أغسطس ١٩٢٦ تقول إن السير ويلكوكس من دعاة البروتستانتية وله رسائل تبشيرية باللغة العربية ينشرها له مبشرو البروتستانتية في مصر ومن رأيه إن الآداب المصرية كالدراما والقصص وغيرها يمكن أداؤها بالعامية دون الفصحى .
-الزهراء:عدد أغسطس ١٩٢٦ مجلد ٣،ص١١٦.

الماضي حدثت في سوريا مثل هذه الحركة فألف، فاضل(*) رسالتين دعا فيهما إلى اصطناع العامية السورية بدلاً من اللغة الفصحى، واستند في دعوته إلى أن اللغة العامية أوفى تعبيراً وأدق معاني وأحلى لفظاً من اللغة الفصحى، وقد هبت الصحف السورية والفلسطينية والعراقية بحبح رأيه وتنسبه إلى ضعف الحمية الوطنية."[25]

ويتبين من خلال عرض سلامة موسى ما قوبلت به هذه الدعوة سابقاً من الفشل الذريع والمعارضة الشديدة من قبل جماهير الخاصة والعامة على مدار السنوات السابقة وفي مختلف الأقطار التي ينطق أبناؤها العربية؛ مما جعل أصحابها يرتدون على أعقابهم ابتداء من ويلكوكس -الذي جعله سلامة موسى وطنياً أكثر من المصريين أنفسهم- وانتهاء بالخوري مارون غصن في سوريا، وعلى الرغم من ذلك فهو يعيد ترديد آرائهم ويعمل على إحياء دعواهم بعد أن أصابها البلى وأهيل عليها التراب أملاً منه في استجابة أحد له، ولكنه لا يلبث أن يلقى مصير أصحابه وسابقيه إلى الدعوة.

يقول سلامة موسى في هذا الشأن: "ولكني الآن بعد اختمار الرأي لا أرى أن نهضتنا تقوم إلا باتباع آراء قاسم أمين ولطفي السيد والسير ولكوكس باتخاذ اللغة المصرية العامية أو بإيجاد ما يشبه التسوية بينها وبين الفصحى؛ بحيث تتمصر هذه اللغة فتصطبغ بألوان بلادنا وتتأقلم في حقولنا ومدننا، والسير ولكوكس لا يقول بهذه التسوية إنما يدعونا إلى هجرة اللغة الفصحى هجرة تامة واصطناع العامية"[26]

وهو في غمار دعوته لا يجد خيراً من الأسباب التي ساقها ولكوكس لتبرير دعوته ومنها: أن العامية التي نتكلمها في مصر هي لغة مستقلة تنحدر إلينا من الهكسوس الذين

---

* وهو الخوري مارون غصن الذي تحمل عبء نشر الدعوة في سورية ، وألف كتابا عام ١٩٢٥م بعنوان(دروس ومطالعة) كتب فيه فصلا عنوانه"حياة اللغة وموتها "تحدث فيه عن تطور اللغة وأن الفصحى محكوم عليها بالزوال وأن العامية هي التي ترتقي بارتقاء المدن ، ودعا إلى كتابة الآداب بالعامية ، وقد قوبل اقتراحه هذا بعاصفة من الاعتراض من قبل علماء الآداب المسلمين والمسيحيين على السواء .

[25] سلامة موسى:اليوم والغد،مرجع سابق،ص ص٧١،٧٢.

[26] المرجع السابق نفسه،ص ص٧٤،٧٥.

إذن يمكننا الآن أن نقف على حقيقة دعوة سلامة موسى وافتراءاته على الفصحى التي لم تكن سوى مقدمة أخرى لتبرير مقترحاته عن الإصلاح اللغوي كما يتضح فيما يلي:

الدعوة إلى العامية :

في مقال له في مجلة الهلال عام ١٩٢٦م عاد سلامة موسى ليردد آراء سابقيه للدعوة إلى العامية، وقد بدأ ذلك باستعراض جهود السابقين عليه في هذا المضمار، وكان أبرزهم ويلكوكس الذي خصص مقدمة مقالته لمدحه والثناء عليه وعلى جهوده فقال: "السير وليم ولكوكس(*) أحد أولئك الأجانب القلائل الذين تقر مصر بفضلهم وولائهم؛ فقد أحدث من مشاريع الري ما عاد على الفلاح من الثروة (وهو) ليس مهندساً فقط ..بل هو أيضا رجل خيال ورؤى وأحلام يفكر في مستقبل الناس..وهموم السير ولكوكس مصرية أكثر مما هي إنجليزية؛ فهو يقيم في مصر ويفكر في صالح مصر لأن مصر هي وطنه الثاني..والهم الكبير الذي يشغل السير ولكوكس بل يقلقه هو هذه اللغة التي نكتبها ولا نتكلمها؛ فهو يرغب أن نهجرها ونعود إلى لغتنا العامية فنؤلف فيها وندون آدابها وعلومنا، والتأفف من اللغة الفصحى التي نكتب بها ليس حديثاً؛ إذ هو يرجع إلى ما قبل ثلاثين سنة حتى نعي قاسم أمين على اللغة الفصحى صعوبتها..وقد اقترح أن يلغي الإعراب فتسكن أواخر الكلمات كما يفعل الأتراك، وقام على أثره منشئ الوطنية الحديثة أحمد لطفي السيد فأشار باستعمال العامية أي لغة العامة، ولكن هؤلاء العامة الذين انتصر للغتهم كانوا من سوء القدر لأنفسهم بحيث تألبوا عليه وجازوه جزاء لا يأتي إلا من العامة الذين لا يدرون مصالحهم، وفي العام

---

* لقد تناولت الصحف عند نشر هذه المقالة آراء ويلكوكس -التي حددها سلامة موسى- بالنقد والتفنيد وكتبت الزهراء عدد أغسطس ١٩٢٦ تقول إن السير ويلكوكس من دعاة البروتستانتية وله رسائل تبشيرية باللغة العربية ينشرها له مبشرو البروتستانتية في مصر ومن رأيه إن الآداب المصرية كالدراما والقصص وغيرها يمكن أداؤها بالعامية دون الفصحى .
-الزهراء:عدد أغسطس ١٩٢٦ مجلد ٣،ص١١٦.

الماضي حدثت في سوريا مثل هذه الحركة فألف، فاضل(*) رسالتين دعا فيهما إلى اصطناع العامية السورية بدلاً من اللغة الفصحى، واستند في دعوته إلى أن اللغة العامية أوفى تعبيراً وأدق معاني وأحلى لفظاً من اللغة الفصحى، وقد هبت الصحف السورية والفلسطينية والعراقية تعبح رأيه وتنسبه إلى ضعف الحمية الوطنية."[٢٥]

ويتبين من خلال عرض سلامة موسى ما قوبلت به هذه الدعوة سابقاً من الفشل الذريع والمعارضة الشديدة من قبل جماهير الخاصة والعامة على مدار السنوات السابقة وفي مختلف الأقطار التي ينطق أبناؤها العربية؛ مما جعل أصحابها يرتدون على أعقابهم ابتداء من ويلكوكس –الذي جعله سلامة موسى وطنياً أكثر من المصريين أنفسهم– وانتهاء بالخوري مارون غصن في سوريا، وعلى الرغم من ذلك فهو يعيد ترديد آرائهم ويعمل على إحياء دعواهم بعد أن أصابها البلى وأهيل عليها التراب أملاً منه في استجابة أحد له، ولكنه لا يلبث أن يلقى مصير أصحابه وسابقيه إلى الدعوة.

يقول سلامة موسى في هذا الشأن: "ولكني الآن بعد اختمار الرأي لا أرى أن نهضتنا تقوم إلا باتباع آراء قاسم أمين ولطفي السيد والسير ولكوكس باتخاذ اللغة المصرية العامية أو بإيجاد ما يشبه التسوية بينها وبين الفصحى؛ بحيث تتمصر هذه اللغة فتصطبغ بألوان بلادنا وتتأقلم في حقولنا ومدننا، والسير ولكوكس لا يقول بهذه التسوية إنما يدعونا إلى هجرة اللغة الفصحى هجرة تامة واصطناع العامية"[٢٦]

وهو في غمار دعوته لا يجد خيراً من الأسباب التي ساقها ولكوكس لتبرير دعوته ومنها: أن العامية التي نتكلمها في مصر هي لغة مستقلة تتحدر إلينا من الهكسوس الذين

(*) وهو الخوري مارون غصن الذي تحمل عبء نشر الدعوة في سورية، وألف كتابا عام ١٩٢٥م بعنوان(دروس ومطالعة) كتب فيه فصلا عنوانه"حياة اللغة وموتها "تحدث فيه عن تطور اللغة وأن الفصحى محكوم عليها بالزوال وأن العامية هي التي ترتقي بارتقاء المدن، ودعا إلى كتابة الأداب بالعامية، وقد قوبل اقتراحه هذا بعاصفة من الاعتراض من قبل علماء الأداب المسلمين والمسيحيين على السواء.

[٢٥] سلامة موسى:اليوم والغد،مرجع سابق،ص ص٧١،٧٢.

[٢٦] المرجع السابق نفسه،ص ص٧٤،٧٥.

أقاموا بمصر قبل ٥٠٠ سنة، ومنها ذلك الأثر السيئ الذي تتركه ألفاظ الفصحى الرنانة في نفوس مستخدميها من المصريين والتي تؤدي-على حد زعمه-إلى قتل الابتكار في الذهن ومنع التفكير البكر؛ ثم ختم سلامة موسى عرضه بقوله: "إنني لا أعرف لغة عاشت كما هي منذ الأزل واللغة العربية لن تشذ عن ذلك وقد أن لها أن تتطور، وأقول للقراء إننا نرطن للآن اللغة الفصحى رطانة ولم تشربها بعد نفوسنا، ولا أمل في أن تشربها لأنها غريبة عن مزاجنا..وذلك لأن اللغة الفصحى هي لغة البداوة، والثقافة بنت الحضارة وليست بنت البداوة؛ فلهذا يشق علينا جدا أن نضع معاني الثقافة في هذه اللغة سواء بالترجمة (أو)(*) بالتأليف"[٢٧]

وعلى الرغم مما لاقاه ويلكوكس من معارضة شديدة وهجوم عنيف إثر إعلان دعوته إلا أن هذا لم يمنع الكتاب من الرد على سلامة موسى عند محاولته نشر آرائه مرة أخرى، وكان من بين من عنوا بالرد عليه محمد عزة دروزة(*) الذي أكد أن وجود لغتين فصحى وعامية ليس شيئاً خاصاً باللغة العربية؛ فالعامية موجودة إزاء الفصحى في كل بلد من البلاد، واللغة الفصحى إذا كانت واحدة في التعليم والتدوين والأداء العلمي، فإن العامية متعددة اللفظ والأساليب وأداء اللهجة بتعدد المناطق والمدن والقرى والولايات، ومن العيوب الأخرى التي ذكرها للعامية مما يمنع من اتخاذها لغة للكتابة "اللغة العامية من حيث هي لا ضابط لها تقف عنده ..برحت متحولة دائماً وقلما تتقيد بقاعدة نطقية أو حرفية وقلما تكون كاملة الأداء، ولو دوّن إنسان لغة عامية في بلد قبل مئة سنة ثم قورنت بلغة هذا البلد العامية بعد مئة سنة لظهر من الفرق في الألفاظ والأساليب والمعنى والأداء ما يدهش الإنسان..وهذه رسائل ومكاتبات محمد علي باشا وإبراهيم باشا على قرب عهدهما..تحتوي على ألفاظ واصطلاحات عامية بعدت عن الألفاظ والاصطلاحات العامية الحاضرة وأصبحت غير مفهومة تماماً؛ فليس على اللغة

---

* وردت في المصدر أن والصواب أو.

[٢٧] المرجع السابق نفسه،ص ص٧٧،٧٨.

* كاتب أردني

العامية من هذه الناحية طابع الثبات بحيث يمكن أن تصلح معه لتكون لغة ثقافية خـــالدة، وإذا قيل أنه من الممكن وضع قواعد وضوابط لإحدى اللهجات العامية في القطر الواحـد كلهجة العاصمة مثلاً وتعليمها ونشرها، فيجاب على هذا بأن هذه اللغة التي تكـــون قــد تقيدت بالقواعد والضوابط والتدوين لا تلبث أن تصبح لغة خـــواص إزاء لغـــة عاميـــة جديدة تنشأ بعدها بقوة ناموس التطور..فيعود الإشكال إلى حاله"[٢٨]

ويتابع محمد عزة دروزة تفنيد دعاوى سلامة موسى فيقول: "أما القول بـــأن اللغة العربية الفصحى تبتلع الوطنية المصرية فالذي أظنه أن هذا بيت من بيوت قصيـــد بعض دعاة التجديد من إخواننا المصريين، فهل في استطاعتهم يـــا تـــرى فـــك ربقـــة الإسلامية والعربية من المصريين، وما الذي يضيرهم أن يحملوا علم القومية العربيـــة كما يحملون علم الثقافة الغربية..ماذا عليهم لو عرفوا عمر وحسانا والفرزدق وزهـــيراً وكعباً والحجاج وزياداً والوليد وهارون والمأمون والخليل والكندي وابن المقفع والجـاحظ في جانب ما يعرفونه من علماء وأدباء الإنجليز والفرنسيس والألمان، ثم ماذا ينفعـهم أن يعودوا فرعونيين ويتخلصوا من تاريخ امتد ألفاً وثلاثمائة عام ونيفاً، وهـــل يتعـــارض استمرارهم بالتاريخ الفرعوني والآثار الفرعونية مع تشربهم بالتاريخ العربـــي والآثـــار الإسلامية..؟"[٢٩]

ويبادر آخر بكتابة تعليق شديد اللهجة على آراء سلامة موسى ومن قبله الخـــوري مارون الغصن وقد رمز لاسمه بحرف "ع" من دمشق ويتساءل في تعليقه: "ثم ما بالـــه (أي الخوري) لا يكتب بهذه اللغة العامية التي يعدو إليها؛ أليس لأنها قاصرة لا تـــؤدي المعنى العامي الضئيل في اللفظ المطلق المضطرب فلا يقرأ إلا بالجـــهد ولا يفـــهم إلا بالتأويل..كتب الخوري رسالتيه العاميتين اللتين زعم سلامة موسى أنها دليل على قـــوة الحمية الوطنية السورية فكانت النتيجة أن سورية التي ابتلاها حضرته بهذه الحمية لـــم تفهم إلا قليلاً جداً مما يقول، ولبنان نفسه لم يفهم إلا بعـــض مـــا حـــاول الخـــوري أن

---

[٢٨] أنور الجندي:اللغة العربية بين حماتها وخصومها ، مرجع سابق،ص١٠٣.

[٢٩] المرجع السابق نفسه،ص ١٠٤.

يقوله..فلمن كتب رسالته هذا الرجل الذي يثني عليه سلامة موسى هذا الثناء وينال من العامة التي لم تقدره قدره ..أيها العرب:إن قضية اللغة العامية ليست إلا دسيسة دبرت بليل فمحتها آية النهار فقضت على ما يأفكون، ما شئت إلا أن أدل الناشئة الحديثة ممن يوحدون بزخرف القول على أن هؤلاء الطحاسنة (*) ..يرومون إلى أبعد من الحديث، إنهم يرومون القضاء على وحدة هذه الأمة العربية بتمزيق وحدتها وتكذيب تاريخها وحضارتها جملة"[30]

وقد كان للأديب حفني ناصف تعليق مهم في هذا الشأن يوضح فيه ماهية العامية وصلاحيتها للاستخدام، كما يرد فيه على من يرمي اللغة العربية الفصحى بالصعوبة، ويقدم اقتراحات مهمة في هذا الشأن، وكان مما قاله: "وقد نشأ من التساهل في حياطة اللسان[31] العربي أن تطرق الفساد إلى مادته وهيئته، وتولد عنه لسان آخر لا هو بالعربي ولا هو بالأعجمي وسماه الناس باللغة العامية أو الدارجة..ونرى الطفل يتعلم العامية من خمس سنين ولا يتعلم الفصحى في أقل من عشر والسبب في ذلك ظاهر وهو أنه في أول أمره لا يسمع غير العامية ولا يتكلم بغيرها..ولو فرضنا صبيا نشأ في بلد يتكلم أهله بالعربية الفصحى بالسليقة، وبعد سن مخصوص يتعلم العامية ويستعملها في الكتابة فقط لانعكس معه الحال وتعلم العامية في أقل من عشر، فليس من طبيعة اللسان العربي الصحيح شيء من الصعوبة وإنما هي طريقة التلقين وبيئة التعليم"[32]

ويحدد بعد ذلك عدداً من الصعوبات التي تحول دون اتخاذ العامية لغة للكتابة والأدب فيقول: " ١- أن لكل قطر عامية مخصوصة بل لكل مديرية لهجة معينة فإذا

* الطحاسنة:أتباع مذهب طه حسين

[30] أنور الجندي:اللغة العربية بين حماتها وخصومها،مرجع سابق،ص ص ١٠٤،١٠٥.

[31] الحياطة مأخوذة من " حاط يحوط " .. ومنها قوله تعالى " وهو بكل شيء محيط " .. ومقصد الكاتب هنا : أنهم تساهلوا في العناية باللسان العربي وشموله بالرعاية

[32] حفني ناصف:خطبة حفني بك ناصف،المنار:عدد أبريل ١٩٠٨،ج١١،السنة٢،ص ص١٣٤،١٣٥.

رجحنا لغة إقليم تحكماً منا نكون قد ألزمنا سكان الأقاليم الأخرى بتعلم لغة ذلك الإقليم، وعناؤهم في ذلك لا ينقص عن عناء تعلم العربية الفصحى بل الفصحى أسهل ٢- أن العامية في البلد الواحد تتبدل بتبدل العصور؛ فلكل زمان ألفاظ تدخل مع أصحاب القوة ٣- التزام العامية يحدث حجاباً كثيفاً دون الاستنباط من القرآن والحديث والمأثور من كلام السلف، فتذهب أعمال الأولين هباء وتقع الخسارة على المسلمين وغيرهم ممن يستخرجون كنوز العلوم من بطون الكتب العربية القديمة..فلا جرم كان من المتعين نبذ الرأي الويلككسي(*) والأخذ بالمذهب الأرتيني(*)، وخلاصة هذا المذهب أن تترك العامية يتكلمون بما يريدون وتدرب التلاميذ في المدارس على التكلم بالفصحى، ويحبب إليهم التحاور بها كلما اجتمع لفيف منهم حتى ترسخ فيهم ملكتها وتملك ألسنتهم دربتها..وكلما زادت درجتهم في التعليم زادت قوتهم في التطبيق إلى أن تهجر العامية وتحل الفصحى محلها، فإذا ضم إلى ذلك مطالعة الصحف والمجلات العربية، وسماع الخطب العلمية في النوادي العربية، والتردد على معاهد العظات ومشاهد التمثيليات ومواقف المرافعات وتعليم الفتيات ..وطبع كتب المبرزين فإن اللغة العامية تنقرض في أقل من عشرين عاماً وتخلفها اللغة الصحيحة ويرجع اللسان العربي إلى عصر مجده وأيام سعده"[٣٣]

كانت تلك مقتطفات من الآراء التي ناهضت دعوة سلامة موسى وغيره من دعاة العامية، وقد كان من الغريب أن تكون دعوة سلامة موسى للعامية أو لتمصير اللغة هي أولى مقترحاته في الإصلاح اللغوي، وذلك بعد أن أفرد فصولاً طويلة في أهمية اللغة ورسالتها الفكرية التي تتعدى -في رأيه- إلى أداء رسالة اجتماعية قوامها تشكيل قيم وسلوكيات أفراد المجتمع لقوله: "لكل كلمة إيحاؤها الذي يندس في العقل الباطن، ويكون

---

* نسبة إلى ويلكوكس

* نسبة إلى يعقوب أرتين باشا وهو عالم ومرب كان ينادي بالاقتصار على الفصحى ، ولقد هم بوضع فكرته هذه موضع التنفيذ في أواخر القرن التاسع عشر وبالتحديد في عام ١٨٨٨م حينما ألزم تلاميذ مدرسته بالتكلم بالعربية الفصحى ما داموا تحت نظر معلميهم وقد كادت أن تنجح مهمته لولا احتجاج فريق من المعلمين وزعمهم بأن التطبيق متعذر قبل حفظ اللغة وإتمام القواعد .

[٣٣] حفني ناصف،خطبة حفني بك ناصف،المنار:عدد أبريل ١٩٠٨،ج١١،السنة٢،ص ١٣٦

لنا عادات في التفكير والأخلاق ويجب لهذا أن نحيط أبناءنا بالكلمات المثلى"[٣٤] ومن الغريب أن تكون الكلمات المثلى التي يختارها لنا في النهاية هي كلمات العامة ولغتهم التي يؤكد في موضع آخر أن لها أثراً سيئاً يبعث تفكيراً سيئاً لدى أطفالنا حين يسمعون ألفاظها الفجة في الترام وفي الشارع ولدى الباعة الجائلين[٣٥]

كما أنه في موضع سابق يتحدث طويلاً عن اللغة المثلى وحين نتأمل وصفه هذا ندرك أنه بعيد كل البعد عن تلك اللغة التي يقترحها وهي اللغة العامية أو الوسطى بين الفصحى والعامية، فهو يقول:" اللغة الراقية هي علم وفن وفلسفة بمعنى أنه يمكننا أن ننظر إليها النظر العلمي، فنبحث في أصولها ونميز بين معانيها بل نضع الكلمات الجديدة لتأدية المعنى الجديد..وغاية اللغة قبل كل شيء هي الفهم ولم نصل بعد إلى اللغة المثلى..فهل نستطيع يوماً أن نصل في سائر الموضوعات إلى لغة تنقل إلينا الفكرة الفنية أو العلمية أو الفلسفية بمثل الدقة والسهولة اللتين ننقل بهما إلى أذهاننا عدد الألف أو المليون؟..إن الرقي في اللغة يعني الدقة وهو يقاس بها فما دامت الكلمة مسيبة في المعنى تحتمل هذا المعنى ونصفه فضلاً عن معنيين مشتبهين فإنها تضر التفكير.."[٣٦]

فهل اللغة العامية التي اشتقت من كلام العامة وتحريفاتهم للفصحى، تلك اللغة التي لا تحكمها قواعد ولا ضوابط وتختلف باختلاف الزمان والمكان بل وربما باختلاف الأشخاص يمكن أن تكون هي اللغة المثلى التي نستعيض بها عن قصور اللغة الفصحى على حد قوله؟؟

المتتبع لأفكار سلامة موسى ومقترحاته في مبحث اللغة يدرك حتماً أن الدعوة إلى العامية إنما هي خطوة لغاية أخرى، فكما كانت الدعوة إلى الفرعونية خطوة في تحطيم الصلات وقطع الروابط بيننا وبين الهوية العربية الإسلامية من أجل الدعوة بعد ذلك إلى

---

[٣٤] سلامة موسى:البلاغة العصرية واللغة العربية،مرجع سابق،٨٩.

[٣٥] المرجع السابق نفسه:ص٨٨.

[٣٦] المرجع السابق نفسه،ص ص١٣،١٤.

الاندماج ومن ثم التلاشي في الكيان الأوروبي، كانت الدعوة إلى العامية هي الأخرى خطوة لقطع تلك الصلة وتحطيم تلك الرابطة بالهوية العربية الإسلامية عن طريق أهم وشائجها اللغة العربية الفصحى؛ مما يستتبع بالضرورة قطع الصلة بما تحمله: القرآن الكريم الحديث الشريف التراث العربي كاملاً لتكون الخطوة التالية هي الدعوة إلى الاندماج اللغوي هذه المرة بلغة وثقافة وعلوم أوروبا، ولكن الدعوة إلى العامية هي طريقة للهدم بأدوات محلية لا يستغربها أهلها ولا يتوخون خطرها بل هي مستنبطة من بيئتهم وتراثهم تماماً كما كانت الحضارة الفرعونية جزءاً لا يتجزأ من تاريخهم وتراثهم.

الدعوة إلى اتخاذ الخط اللاتيني:

ولنمضي قدماً مع مقترحات الإصلاح اللغوي لدى سلامة موسى والتي تقربنا أكثر من غايته النهائية في هذه القضية، فنجده بعد ذلك يعمد إلى المقارنة بين لغتنا وبين اللغات الأوروبية حيث ينتصر في مقارناته تلك للغات الأوروبية على حساب لغتنا في القدرات والإمكانات ، ويتحدث في هذا الشأن عن علة تأخرنا عن الرقي والتمدن فيقول: "لغتنا العربية من ناحية العلوم ميتة ولذلك نحن لا نعيش المعيشة العلمية ولا يتحرك مجتمعنا التحرك العلمي..هذه اللغة لا نرضي رجلاً مثقفاً في العصر الحاضر؛ إذ هي لا تخدم الأمة ولا ترقيها لأنها تعجز عن نقل نحو مئة علم من العلوم التي تصوغ المستقبل وتكيفه"[٣٧]

وفي المقابل يستشهد بكلمات هـ.ج.ولز عن اللغة الإنجليزية في كتابه "العلم والعقل العالمي" وينقل عنه قوله:" نستطيع أن نقول إن كفة الرأي ترجح في ناحية اتخاذ اللغة الإنجليزية أساساً مهماً للغة العالمية، ولست أقول هنا إن اللغة الإنجليزية تصلح لأن تكون أساساً مهماً فقط ذلك أن انتشارها في أنحاء العالم في الوقت الحاضر وخلوها من التغيرات الصرفية والارتباكات النحوية وقدرتها على تمثيل الكلمات الأجنبية كل هذا يحسب من محاسنها" ويعقب سلامة موسى فيقول:"هذه هي كلمات ولز ومنها نفهم أن

---

[٣٧] المرجع السابق نفسه،ص ص٩٣، ١٣٩.

اللغة الإنجليزيه تصح أن تكون أساسا للغة عالمية"[٣٨] وفـــي موضـــع آخـــر يقـــول: "والفرنسيون معروفون بالمنطق والوضوح والدقة في تفكيرهم، واعتقادنا أن هذه صفات لغتهم أكثر مما هي صفات أذهانهم؛ فإنهم من حيث السلالة لا يختلفون عمن حولهم مـن الأمم الأوروبية، ولكن اللغة الفرنسية تحتوي كلمات وعبارات في غاية الوضوح والدقـة بحيث أن المعنى يبرز بأكثر مما يبرز في أية لغة أخرى"[٣٩]

وإذا كان هذا هو حال لغتنا إزاء لغات العالم وهو الحال الذي لا يرضـــي كتابنـــا النابهين الذين هم على وجدان بعصرهم-كما يقول سلامة موسى-أمثال قاسم أمين وعبـد العزيز فهمي وأحمد أمين ولطفي السيد وبهي الدين بركات الذين سعوا لإجراء تغيـيرات قليلة أو كثيرة في اللغة فما هو الحل الذي يقترحه هو لتجاوز تلك الأزمة..!؟

يقول سلامة موسى:" الواقع إن اقتراح الخط اللاتيني هو وثبة إلى المستقبل لو أننـا عملنا به لاستطعنا أن ننقل مصر إلى مقام تركيا التي أغلق عليها هـــذا الخـط أبـواب ماضيها وفتح لها أبواب مستقبلها، واقتراح عبد العزيز فهمي يحتاج أولا إلـــى العمـل بإلغاء الإعراب الذي تعلمناه ولكن لم نعمل به قط، وإلغاؤه يجعل الهجاء العربـــي فـــي الخط اللاتيني سهلاً ثم هو يغنينا عن وضع الحركات أعلى وأسفل الكلمة لأن الحركـــات في الخط اللاتيني حروف تدخل في صلب الكلمة"[٤٠]

ويستطرد سلامة موسى في عرض ميزات هذا الخط الذي سوف يثب بنـــا تلـك الوثبة الحضارية الهائلة فيقول: "١- فأول ذلك أننا نقترب نحو التوحيد البشري فإن هــذا الخط هو وسيلة القراءة والكتابة عند المتمدينين الذين يملكون الصناعة أي العلم والقـــوة والمستقبل.

---

[٣٨] المرجع سابق نفسه،ص١٢٠.

[٣٩] المرجع السابق نفسه،،ص ص ٦٤، ٦٥.

[٤٠] المرجع السابق نفسه،ص ١٤٠.

٢- حين نصطنع الخط اللاتيني يزول الانفصال النفسي الذي أحدثته الكلمتان المشئومتان "شرق وغرب"، فلا نتعير من أن نعيش المعيشة العصرية ولابد أن يجر هذا الخط في أثره كثيراً من ضروب الإصلاح الأخرى مثل المساواة الاقتصادية بين الجنسين ومثل التفكير العلمي ومثل العقلية بل النفسية العلمية.

٣- يمتاز الأوروبيون بقدرتهم على إيجاد المعاني الجديدة بإلصاق مقاطع مشتقة من اللغتين الإغريقية واللاتينية؛ فيخلقون المعنى الجديد من الكلمة القديمة ونحن ننتفع بهذه المقاطع إذا أخذنا بهذا الخط.

٤-والكلمات العلمية التي تقف عقبة شاقة في لغتنا نغدو سهلة الاستعمال بالخط اللاتيني

٥-ثم يجب ألا ننسى أن الخط اللاتيني لا يكلفنا في تعلمه عشر الوقت الذي نقضيه في تعلم الخط العربي بل ربما أقل

٦- وعندما نكتب لغتنا بالخط اللاتيني نجد أن تعلم اللغات الأوروبية قد سهل أيضاً فتفتح لنا آفاقاً هي الآن مغلقة، وبالجملة نستطيع أن نقول إن اتخاذ الخط اللاتيني هو وثبة في النور نحو المستقبل."[41]

وعند الرد على كلمات سلامة موسى تلك لن نسوق أدلة من آراء الكتاب العرب حماة العربية من شيوخ الأزهر أو أساتذة دار العلوم ممن ثارت ثائرتهم لمثل هذه المقترحات باتخاذ الخط اللاتيني لكتابة العربية، وإنما نستشهد هنا برأي أحد المستشرقين -ممن يحترمهم سلامة موسى ويعتد برأيهم- وهو المستشرق الإيطالي كارل نللينو الذي نشر آراءه في هذه القضية في مجلة الهلال عام ١٩٣٦م، وقد وقف هذا الرجل إزاء تلك القضية موقفاً عادلاً وأميناً فقد بدأ نللينو مقالته بالحديث عن الانقلاب الذي قامت به الحكومة الكمالية باختيار الحروف اللاتينية بدلاً عن الحروف العربية في الكتابة وقد أرجع ذلك إلى الطبيعة الصوتية للغة التركية التي تجعل الحروف اللاتينية أوفق لها، وإن كان هذا يحمل بعداً سياسياً كما أوضح وهو محاربة العنصر

---

[41] المرجع السابق نفسه،ص ص١٤٠،١٤١.

العربي والدين الإسلامي مما لا يوجد له مبرر على الإطلاق، والدليل على ذلك ما صاحبه من مظاهر أخرى مثل: إبطال الأحوال الشخصية، وتطبيق القانون السويسري، وإلغاء الطرق الصوفية، ومحاكمة من يرتدي الطربوش، والتزام مواعيد العمل في رمضان كما هي في الأيام العادية، ومع هذا فهل الأوفق أن تكتب العربية بالحروف اللاتينية..؟؟

يجيب نيللينو عن هذا السؤال إجابة تفصيلية فيقول: " هذا ما لا أراه ولا أقول به فالحروف العربية ضرورة لازمة لا يمكن العدول عنها (لأن) الخط العربي وضع موافقاً لطبيعة العربية؛ فالحركات لها أهمية كبيرة جداً في اللغة العربية لأن الألفاظ ثلاثية المادة..أعني ذات ثلاثة حروف بدون اعتبار الحركات والمعنى الأساسي محصور في تلك الأحرف الثلاثة، أما في اللغات الأجنبية فتشتمل المادة على حروف وحركات بدون اعتبار عدد الحروف، فلفظ كتب مثلا يكتب بالخط العربي ثلاثة حروف بثلاث حركات ولكنه بالخط اللاتيني لابد أن يكتب بستة حروف بالشكل الآتي kataba.

وإذا أردنا كتابة الألفاظ العربية بالحروف اللاتينية بكل دقة يستلزم هذا إيجاد اصطلاحات خاصة زيادة على الموجود في الخط اللاتيني وأبجديته؛ ذلك لأن عدة حروف ساكنة موجودة باللغة العربية ليس لها نظير في الخط اللاتيني ولا في اللغات الإفرنجية على العموم مثل (ح.خ.ش.ط.ظ.ص.ع.غ). ومن هنا يظهر جلياً أن الخط العربي يمتاز بميزة فذة فهو قريب لما يسمى بالاختزال (وهو) لا يحتاج إلى الاختزال لأن طبيعته تغني عن اتباع طرق الاختزال، والحقيقة أن الخط العربي حفظ للآن وحدة اللغة العربية وإن كان النطق مختلفا من قطر لقطر، والحروف اللاتينية مبنية على أساس أن صوت الحرف واحد غير متبدل، أما في العربية فهناك أصوات لكل حرف لا سيما فيما يختص بالحركات..فإننا نجد الخط العربي كفيلاً بنقل الألفاظ على وتيرة يفهمها الجميع مع وجود هذا التغيير في الأصوات واللهجات، ثم أنه ليس هناك معادلة بين الحروف العربية واللاتينية..وإذا تغير الخط العربي أصبحت النتيجة خطيرة للغاية، فكيف يكون مصير الكنوز العظيمة التي خلفتها الآداب الإسلامية في الدين والفقه

والفلسفة والعلوم والآداب وغيرها وكلها مدونة بالخط العربي؟ والآن مصر هي مركز الآداب والعلوم العربية في العالم الإسلامي فإذا تغيرت الحروف العربية فستخسر مصر هذا المركز الأدبي الكبير."[٤٢]

وبعد هذا العرض التفصيلي لشهادة رجل أوروبي عرف اللغات اللاتينية باعتباره أحد الناطقين بها ودرس اللغة العربية حتى وقف على أسرارها كواحد من أهلها، فهل يكون من نافلة القول أن نورد تلك الشهادة من المستشرق ريتر أستاذ اللغات الشرقية بجامعة استانبول وهو من المخضرمين الذين حاضروا في الجامعة قبل حركة كمال أتاتورك[*] وبعدها مما يوقفنا على نتيجة واضحة لاستبدال الخط العربي بحروف لاتينية، يقول المستشرق:"إن الطلبة قبل الانقلاب كانوا يكتبون ما أملي عليهم من محاضرات بسرعة فائقة لأن الخط العربي اختزالي بطبعه أما اليوم فهم يفتأون يطلبون إعادة العبارات مراراً، وهم معذورون فيما يطلبون لأن الكتابة اللاتينية لا اختزال فيها" ثم أضاف قائلاً: "إن الكتابة العربية أسهل كتابات العالم وأوضحها فمن العبث إجهاد النفس في ابتكار طريقة جديدة لتسهيل السهل وتوضيح الواضح"[٤٣]

وهل من نافلة القول أن نذكر ذلك الرأي للأستاذ العقاد الذي تصدى بقوة لهذه المقترحات واعتبرها حلقة من حلقات هجوم الملاحدة والزنادقة والشعوبيين الجدد الذين لم يتركوا شيئاً يتصل بالدين الإسلامي من قريب أو بعيد إلا انقضوا عليه وحاولوا هدمه، يقول الأستاذ العقاد: إن الحروف العربية أصلح من الحروف اللاتينية أضعافاً مضاعفة لكتابة الألفاظ والأصوات لأن الحروف اللاتينية تستخدم للكتابة في عائلة واحدة من العائلات اللغوية الكبرى وهي الهندية الجرمانية أما الحروف العربية فتستخدم لكتابة اللغة العربية والفارسية والأردية والتركية والملاوية، وبعض اللغات التي تتصل بها في

---

٤٢ كارل نللينو:"الحروف اللاتينية هل تصلح للكتابة العربية"،الهلال،عدد أول مارس ١٩٣٦،ج٥،سنة ٤٤،ص ص٥١٧:٥١٩.

* التي حول فيها اللغة التركية من الخط العربي إلى الخط اللاتيني.

٤٣ السيد رزق الطويل:مرجع سابق،ص٢٤.

الجزر المتفرقة بين القارات الثلاث:أفريقيا واسيا واستراليا ..وعلى كثرة اللغات والعائلات اللغوية التي تؤديها حروف العربية لم يزل ضبطها للألفاظ أدق وأسهل من ضبط الحروف اللاتينية التي تستخدم لكتابة عائلة لغوية واحدة..هذه حقيقة لا جدال فيها ينبغي أن نحضرها أمامنا لنعرف مدى التهويل المفرط في شكوى الشاكين من صعوبات الكتابة العربية المزعومة[٤٤] والعقاد هنا يستند إلى حقائق واقعية ونتائج ملموسة مستمدة من هذا الواقع اللغوي المعاش على الأرض.

وهل يكون أيضا نافذة للقول الحديث عن الإمكانات الفنية التي تختص بها الحروف العربية، بما لها من قابلية الاتصال بعضها ببعض وتنوع أشكال الحرف الواحد، وما لها من قابلية الاستمداد والتخطيط بما تشهد به زخارف العمارة الإسلامية القائمة على الخط العربي والمستمدة من إمكاناته.[٤٥]

إن هذه جميعا ميزات وروائع تفردت بها الكتابة العربية وحفظ أسرارها ذلك الخط العربي الذي حمل تلك اللغة إلى حدود الهند وماليزيا شرقا، وإلى أقصى بلاد المغرب وبحر الأدرياتيك غرباً، ومن أعلى تركستان وأواسط روسية شمالا إلى أداني زنجبار جنوبا[٤٦] مما يغني عن مناقشة تلك الآراء أو البحث عن حجة للرد على أصحاب تلك الدعاوى أمثال سلامة موسى.

إدخال الألفاظ الأعجمية:

إذا كان اقتراح الخط اللاتيني خاص بحروف اللغة وبنيتها الصوتية فإننا إزاء مقترح آخر خاص بألفاظ اللغة وحدودها الدلالية، والاقتراح يقضي بالتسامح في إدخال الألفاظ الأعجمية في بنية اللغة دون السعي لترجمتها أو إيجاد مصطلحات عربية مقابلة.

---

[٤٤] عباس محمود العقاد: أشتات مجتمعات، مرجع سابق،ص ص٣٧:٣٩

[٤٥] السيد رزق الطويل: مرجع سابق،،ص٢٥

[٤٦] عبد الفتاح عبادة"الخط العربي وانتشاره في العالم الشرقي والغربي"،الهلال:عدد أول أبريل ١٩١٢ ج٧،سنة٢٠،ص٣٩٨. .

لم يكن سلامة موسى أول من يقول بهذا الاقتراح وإنما قال به من قبل ذلك أحمد لطفي السيد حين دعا إلى تبني المصطلحات الأعجمية والتسامح في إدخالها لغتنا بل وكتابتها بحروف عربية مثل بسكليت وجاكتة وأتومبيل ..وغيرها، وكان من بين العلل التي ساقها لتبرير موقفه هذا أن الأسماء الأجنبية قد وردت في القرآن الكريم وفي كلام العرب القدامى دون أن يكون هناك غضاضة في ذلك[٤٧]، وقد رد عليه مصطفى صادق الرافعي رداً قوياً في جريدة البيان من نفس العام .

غير أن هذه القضية لم تلبث أن عادت للظهور مع إنشاء المجمع اللغوي المصري عام ١٩٣٤م، والذي وضع القواعد العامة لعمله وتنص على ما يلي: "على المجتمع أن يحافظ على سلامة اللغة العربية وجعلها وافية بمطالب العلوم والفنون ملائمة لحاجات الحياة في العصر الحاضر.. للمجمع أن يستبدل بالكلمات العامية والأعجمية التي لم تعرب غيرها من الألفاظ العربية، وذلك بأن يبحث أولاً عن ألفاظ عربية لها في مظانها من كتب اللغة ومعاجمها، فإذا لم يجد بعد البحث الطويل أسماء عربية لها وضع لها أسماء جديدة بطرق الوضع المعروفة من اشتقاق أو مجاز أو غير ذلك، فإذا لم يوفق التجأ إلى التعريب مع المحافظة على حروف اللغة وأوزانها"[٤٨]..ومن هنا يتضح أن مواجهة زحف موجة المصطلحات الأعجمية والعامية الوافدة والتي تمثل خطراً على جسم اللغة كان من أولويات مهام المجمع اللغوي، وقد كان لأعضائه دور بارز في وضع مقترحات لحماية اللغة من هذا الخطر إلا أن سلامة موسى كان له رأى آخر.

بدأ سلامة موسى حديثه عن المتغيرات العصرية التي يشهدها العالم فقال: "في هذا العصر الذي نعيش فيه يجري انقلابان من أخطر ما جرى على هذا الكوكب في تاريخه..الانقلاب الأول أن العقل البشري في أعلى مستواه وقد انتقل إلى التفكير العلمي فصار الإنسان يعالج مشكلاته في السياسة والصحة والاجتماع والاقتصاد بالعلم، والانقلاب الثاني أن هذا الكوكب يصير رويداً نحو التوحيد وليس هذا ثمرة الإرادة

---

[٤٧] أحمد لطفي السيد، "إلى الأمام في اللغة العربية"، الجريدة:عدد ٢٠ أبريل ١٩١٣م.

[٤٨] أنور الجندي :اللغة العربية بين حماتها وخصومها،مرجع سابق،ص١٠٦.

البشرية ولكنه ثمرة العلم الذي محا المسافات..فالعلم تفكير جديد يحتاج إلى لغة جديـــــدة وهذا ما حدث في أوروبا فإن الأوروبيين حين شرعوا يفكرون.. بتفكير العلمي وجــدوا أن دقة التعبير تحتاج إلى كلمات جديدة ليست لها أية ملابسات قديمة؛ فـاخترعوا هـذه الكلمات ليس من لغاتهم بل من لغات قديمة لا يعرفها الجمهور، وبذلك أصبح لكل علـم لغته الخاصة التي لا يمكن أن يقال أنها إنجليزية أو فرنسية أو روسية بـل هـي لغـة العلم.[٤٩]

وقد وضع سلامة موسى تلك المقـدمة ليصـل إلى نتيجة محددة وهي: أن "لكـل علم لغته التي يجب أن تستعمل في أي مكان على هذا الكوكب، ولا يصح أن تترجم بـل هي لا يمكن أن تترجم إلا مع الضرر بالتفكير العلمي، والعلم شيء جديد في عصرنـا فيجب أن نقبل أسلوبه الجديد في التعبير..وكل مصري بار بوطنه وبهذا الكوكب يجـب ألا يعارض هذا الاتجاه لأن المعارضة تعني عقوقاً بحقوق البشرية، وعرقلـة لاتحـاد أبناء هذا الكوكب ورقيهم، وباتخاذ هذه الكلمات نقترب من العقليـة الكوكبيـة والثقافـة الكوكبية وربما اللغة الكوكبية"[٥٠]

وسلامة موسى بعد ذلك يدعم رأيه هذا بقوله: "وواضح من تاريخ العـرب أنـهم عربوا في كثير من الأحوال بدلاً من أن يترجموا كما نرى في هذه الكلمات:أستاذ . أدب . إقليم . فلسفة . إبريق . قاض . كابوس . قانون..الخ، فكل هذه الكلمات ومئات غيرها يرجع إلى أصل إغريقي أو أصل لاتيني وغيرهما..والتعريب فضلاً عـن قيمتـه فـي التقرب من لغة بشرية عامة، وفضلاً عن قيمته الدراسـية فـي العلـوم قيمـة ثقافيـة أخرى.لأنه يبصرنا بالتاريخ والتطور الثقافي؛ فنحن حين نقـول برلمـان نحـس مـن حروف هذه الكلمة تاريخاً عاماً للحكم النيابي في العالم وليس في مصر وحدها..وكذلـك

---

[٤٩] سلامة موسى:البلاغة العصرية واللغة العربية،مرجع سابق،ص١١٥.

[٥٠] المرجع السابق نفسه:ص ص١١٧،١١٨.

الحال في أتومبيل وتلفون وبسكلت..ومن مصلحة الثقافة أن تبقى هـذه الكلمـات علـى أصولها كي نزداد معرفة للتاريخ أي فهما للدنيا"(٥١)

بل إن سلامة موسى يصر على رأيه بأن نقل الألفاظ الأعجمية كما هـي السـبيل الوحيد لنقل الثقافة العلمية، ويرفض رفضاً باتاً خيار الترجمة ويقول في ذلك: " هنـاك بالطبع اتجاه إلى ترجمة الكلمات العلمية بكلمات عربية، وهذا مجهود ضائع وهو كمـن يحاول عبور الاقيانوس بالسباحة..وهذا شأننا في الكلمات العلمية فإن هنالك نحو خمسين ألف أو ستين ألف كلمة لا يمكن بتاتا أن نقوم بترجمتها أي إيجـاد أو اخـتراع كلمـات عربية تدل على معانيها بل إني اتهم من يحاول هذه الترجمة بأنه يعمل مـن حيـث لا يدري على تأخير نهضتنا العلمية وهذا ما يفعله المجمع اللغوي"(٥٢)

ويبالغ سلامة موسى في رفض خيار ترجمة المصطلحات العلميـة رفضـاً باتـاً مستهيناً بجهود المجمع اللغوي في هذا الصدد، ويقول في ذلك: " أكتب هـذا وأمـامي مجلد من المجلدات التي ينفق عليها مجمع اللغة العربية ألوف الجنيهات من أموال الدولة في اختراع الكلمات العربية للمكتشفات والمخترعات الأوروبية..أوروبا تكتشف وتفتـح أبواب المستقبل للإنسان ونحن ماذا نفعل؟ نضع أسماء لما اخترعته ومـا اكتشـفته يـا للحسرة..ما أحقرنا..ليست اللغة قدساً من الأقداس..إنما هي أدوات تبلى فنسـتبدل بـها غيرها..ولكي نجعل العلوم مصرية كي نجعلها عربية نحتـاج إلـى شـيئين:الأول: ألا نخترع أسماء للكلمات العلمية بل ندخل الأسماء في لغتنا كما هـي..والثـاني:أن نكتـب اللغة العربية بالحروف اللاتينية."(٥٣)

هكذا وضعنا سلامة موسى أمام خيارين لا ثالث لـهما إمـا فتـح البـاب علـى مصراعيه للدخيل من الألفاظ الأعجمية بحروفها اللاتينية، وإما الجهل المطبق حيث لا ثقافة ولا علم ولا نهضة، وهو في ذلك يرفض رفضاً باتاً الحلول الوسطى، هذا علـى

---

٥١ المرجع السابق نفسه،ص ص ١١٨،١١٩.

٥٢ المرجع السابق نفسه،ص١٥٨.

٥٣ سلامة موسى :البلاغة العصرية واللغة العربية،مرجع سابق،ص ص١٦٤:١٦٧.

الرغم من أن سلامة موسى لم يكن باحثا لغويا متخصصا ولا عضوا في المجمع اللغوي، وقد كانت أسانيده في هذه القضية غير قائمة على أساس علمي متين، ولهذا فإن نقض هذه الآراء لا يحتاج إلى كثير من الجهد.

ولنبدأ من أشهر هذه العلل التي يسوقها دعاة التسامح مع الألفاظ الأعجمية وهي أن القرآن الكريم قد حوى ألفاظا أعجمية، وأن العرب القدامى تسامحوا في إدخال المعجم من الألفاظ إلى لغتنا العربية.

فقد ورد في كتب اللغويين العرب أن القول بأن القرآن قد حوى الأعجمي من الألفاظ قول باطل، وقد أكد هذا السيوطي في كتابه "المزهر" تحت عنوان توافق اللغات في قوله: " قال الجمهور:ليس في كتاب الله سبحانه شيء بغير لغة العرب بقوله تعالى" **إنا أنزلناه قرآنا عربيا لعلكم تعقلون** "(سورة يوسف/الآية٢)" وقوله تعالى:" **بلسان عربي مبين** "(الشعراء/آية ١٩٥) وادعى الناس أن في القرآن ما ليس بلغة العرب، حتى ذكروا لغة الروم والقبط والنبط .قال أبو عبيدة "ومن زعم ذلك فقد أكبر القول"، قال:" وقد يوافق اللفظ اللفظ ويقاربه ومعناهما واحد، وأحدهما بالعربية والآخر بالفارسية أو غيرهما"..وقال الإمام فخر الدين الرازي وأتباعه:ما في القرآن من نحو المشكاة والقسطاس والإستبرق والسجيل لا نسلم أنها غير عربية، بل غايته إن وضع العرب فيها وافق لغة أخرى كالصابون والتنور، فإن اللغات فيها متفقة .قلت :والفرق بين هذا النوع وبين المعرب أن المعرب له اسم في لغة العرب بغير اللفظ العجمي الذي استعملوه بخلاف هذا "[٥٤]

وقد كان للكاتب حفني ناصف رأيا قويا في تفنيد آراء أصحاب هذه الدعوة، وقد عرضها جميعا للرد عليها فقال: "لما قعدت همم المخالفين وانتشر فساد اللغة مادة وقوانين، رأي فريق من الناس أن يكفونا مؤنة التحصيل، فهبوا إلى فتح ثغور اللغة

[٥٤] حسن ظاظا كلام العرب من قضايا اللغة العربية،مكتبة الدراسات اللغوية(٢) ،دار القلم،ط٢،دمشق ١٤١٠هـ-١٩٩٠م،ص ٦٣.

العربية للدخيل من الألفاظ، وطفقوا يحسنون صنيعهم بأقيسة خطابية وجدلية لا تغني من الحق شيئا، فقالوا أولاً :إن العرب أخذوا ألفاظاً من الأعاجم في أطوار تنقيح العربيـــة، واستعملها الفصحاء وورد منها كثير في القرآن والأحاديث فما لنا لا ننشئ مذهباً خامساً في التنقيح وفاتهم أن ما أخذه العرب قليل جداً بالنسبة إلى ما نبذوه ونادر بالإضافة إلــى مادة لغتهم الأصلية والقليل النادر لا يقاس عليه، وقالوا ثانياً: إنه يجب أن يكــون لكــل مدلول دال خاص به لا يدل على غيره أبدا..وأن تسمية المحدثات بلفــظ عربــي مــهما كانت علاقته يوقع في الاشتراك..وغرضهم منع الاشتراك اللفظي بالمرة أو عدم زيادتــه وفاتهم أن الاشتراك اللفظي واقع لا محالة في جميع اللغات لأن ألفاظ كل لغة محصــورة والمعاني غير محصورة..وقالوا ثالثاً :إن دلالة الكلم الأعجمية أصرح لأنها تــدل علــى صنف مخصوص بخلاف الكلم العربية فإنها فــي الغــالب تكــون عامــة:وفاتــهم إن الاصطلاح يجعل العام خاصاً والمطلق مقيداً..وغلبة الاسمية على الوصفية معروفة فــي اللغات قديماً وحديثاً..وقالوا رابعاً :إن التعريب أسهل من انتقاء اللفظ العربي واســتعمال الأعجمي أخف على السمع.. وفاتهم إن هذه الصعوبة تزول بعد الاهتداء إلــى الكلمــة العربية والاصطلاح عليها والإلحاح في استعمالها لفظاً وكتابة..أما استهزاء العامة فــلا يعوقنا عن العمل لأنا لا نعمل لهم بل للخاصة والنشء الجديــد الذيــن يتعلمــون فــي المدارس..وإني أذكركم أننا كنا نستعمل كلمة قومسيون وقوميتيه وجرنال وأفوكاتو..ولما ابتدأ الصحافيون يغيرونها بلجنة وصحيفة ومحام..كنا نتقززها فلما ألحوا في اســتعمالها زال التقزز شيئاً فشيئاً حتى عفنا الكلمات الأولى..وقالوا خامساً:ليــس لنــا أن نتمســك بالقديم لمجرد قدمه: فنقول وليس لنا أن ننبذ القديم لمجرد قدمه فما كل قديم ينبذ ولا كــل جديد يؤخذ..وقد جربنا القديم مئات من السنين فقام بالكفاية..ولو فتحنــا البــاب لدخــول الجديد لاستعجم على الخالفين فيهم كل المؤلفات منذ ألف سنة إلى الآن وانقطع الاتصــال بين السابق واللاحق وضاع على المتأخرين تراث أسلافهم المتقدمين".[٥٥]

---

[٥٥] حفني ناصف،مرجع سابق،ص ص١٣٠:١٣٣.

وقد كان لطه حسين موقفاً بارزاً في هذه القضية ظهر جلياً عند التحاقه بالمعجم اللغوي المصري عام ١٩٤٠م؛ فقد كان يرى ضرورة الرجوع أولاً إلى ما عند العرب القدماء من مصطلحات العلوم والفنون بالبحث في تراثنا العربي العلمي كله لاستخراج مصطلحات العلوم المختلفة قبل الإقدام على ترجمة المصطلحات العربية أو تعريبها يقول: " لقد كان من الطبيعي قبل أن نضع مصطلحات علمية مقابلة للمصطلحات الفرنجية الحديثة أن نحصي المصطلحات العلمية في اللغة العربية ونستبقي منها ما يصلح للوفاء بحاجة العلوم الحديثة، ولكنا نسينا أو تناسينا كل ما ورثنا القدماء من مصطلحات العلوم والفنون، وأخذنا نترجم المصطلحات الفرنجية " وهو يرى "أن العيب الثابت فينا جميعاً أننا لا نعرف من العربية إلا لغة القرآن والحديث والشعر والأدب، ولا نقرأ الكتب العلمية مثل كتب ابن الهيثم والبيروني وإن قرأنها نقرؤها مستصحبين الفكرة الأدبية لا الفكرة العلمية "، وهو لا يعني بذلك رفض المصطلحات الحديثة كلها وإنما يريد أن نأخذ منها ما يدل على معان لم يعرفها العرب القدماء، ففي القانون مثلاً لا نترجم مباشرة من الفرنسية إلى العربية بل يحسن بنا أن نستصحب ألفاظ الفقه الإسلامي ونستبقي منها ما يؤدي المعاني العامة في القانون..ونزيد عليها ما استحدثته العلوم القانونية الحديثة.[56]

وقد اقترح في عام ١٩٤٧م وضع معجم للكلمات الطبية العربية التي استعملها ابن سينا والرزاي وأضرابهما لتكون بين أيدي أعضاء المجمع وهم ينظرون في المصطلحات الطبية، وهو من المنادين بأن نبحث عن الكلمة العربية التي تدل على المصطلح الإفرنجي فإن وجدناها وضعناها إلى جوار المصطلح العلمي الإفرنجي وإن لم نجد اكتفينا بالكلمة العربية المعربة، وذلك حتى يستخدم العالم المتخصص الكلمة المعربة والعربي الذي ينشد الدقة في تعبيراته وكتاباته الكلمة العربية، ومن منهجه في التعريب أنه ما دام المصطلح الأجنبي كلمة واحدة فيحسن أن يكون المصطلح العربي كلمة واحدة أيضاً، كما كان منهجه ألا تحرف الكلمة العربية إذا اختيرت لتقابل

[56] رمضان عبد التواب: مرجع سابق، ص ص١٣٢: ١٣٤.

المصطلح الأجنبي بدل تعريبه، كما كان يكره أن تشيع في العربية ظاهرة أجنبية لها نظير في اللغة الفصحى، وكان يحث على التريث في قبول الأعجمية التي تشيع على الألسنة حتى يصقلها الاستعمال، وهو يؤكد على ترحابه بالكلمات العربية التي تقابل الكلمات الأجنبية بشرط أن تكون دقيقة في أداء معناها.(٥٧)

كان هذا هو رأي أحد أعضاء المجمع البارزين في مسألة التعريب وإدخال الألفاظ الأعجمية وتأكيده على ضرورة البحث بداية في تراث لغتنا العربية الذي حفل بالمصطلحات العلمية، وقد كان للعقاد كذلك رأي في تلك القضية -وهو عضو ثان من أعضاء المجمع اللغوي الذي اتهمه سلامة موسى بتأخير نهضتنا- يقول العقاد: "وقد اتسعت اللغة العربية قبل ألف سنة لمئات من أسماء الأعيان والمصطلحات لم تكن مألوفة بين أبنائها قبل ذلك وحكمها في استعداد اللغة لاستخدامها كحكم المخترعات الحديثة.. ولا يظنن أحد أننا ندعو إلى إباحة استخدام الأعجمي من الألفاظ في لغتنا إباحة مطلقة ولكننا لا نمنع تعريب ما نحتاج إليه من أسماء الأعيان والمصطلحات العلمية ولا ننقلها في رطانتها الأعجمية..التعريب يعني أن تلك الكلمات المستعارة لن تبقى على حالها تماماً كما كانت في لغاتها، وإنما يطوعها الناطقون بالعربية لمنهج لغتهم في أصواتها وأبنيتها وقوالبها وما شاكل ذلك، والحقيقة أن مقدرة لغة على تمثل الكلام الأجنبي تعد مزيةً وفخراً لها.."(٥٨)

"ومشكلة تعريب ألفاظ العلوم ومستحدثات الحضارة هي مشكلتنا الحقيقة في العصر الحديث، ومجامعنا العلمية لم تستطع حتى الآن معالجة هذه المشكلة..فإنها تنتظر حتى يشيع اللفظ الأجنبي على كل لسان وتستخدمه العامة والخاصة ثم تتنبه إليه بعد فوات الأوان وتحاول البحث عن لفظ عربي بديل، وبذلك يولد هذا اللفظ ميتاً..وفي رأينا أنه لو صاحب دخول المخترع أو ذاك إلى البلاد العربية وضع لفظ عربي له

---

[٥٧] المرجع السابق نفسه،ص ص١٣٤:١٤٨.

[٥٨] عباس العقاد:أشتات مجتمعات،مرجع سابق،ص ص١٠:١١.

وعاية وسائل الإعلام المختلفة بالدعاية له واستخدامه والعمل على ذيوعه وانتشاره، لقضي على الكثير من مظاهر هذه المشكلة من أساسها.[٥٩]

إذن فقد وضع العقاد رأياً في التعريب وتصوراً لإنهاء مشكلة الدخيل من الألفاظ الأعجمية بصورة عملية، والخلاصة أن هذه كانت جملة آراء لعدد من الأدباء والباحثين المختصين في شئون اللغة ممن يدركون خطورة إشاعة الألفاظ الأعجمية في اللغة العربية دون قيد أو شرط كما دعا سلامة موسى، وممن أسهمت آراؤهم ومقترحاتهم في الحفاظ على روح اللغة وحمايتها من هجمة الدخيل من الألفاظ الأعجمية دون أن تسهم تلك المقترحات في عرقلة نهضتنا الحضارية .

تعليم اللغة العربية في المدارس:

ثم نصل مع مقترحات سلامة موسى إلى بيت القصيد إلى تعليم اللغة لدى الناشئة من الأجيال الجديدة، وهذه هي أهم أركان اللغة التي لو أحكمت ضربات معاول الهدم لها لفسدت اللغة فساداً بيناً ويأس المصلحون من إصلاحها، ويخص ذلك الركن بتعليم اللغة العربية في المدارس والجامعات.

بدأ سلامة موسى الحديث في هذا الشأن بعمل مقارنة سريعة لتعليم اللغة العربية وتعليم اللغة الإنجليزية وما يكتنف تعليم العربية من مشكلات وصعوبات عرضها كالتالي: " إذا فرضنا أن صبيين في سن واحدة شرعا يتعلمان أحدهما الإنجليزية والآخر العربية دون أن يكون لأحدهما معرفة سابقة باللغة التي سيتعلمها، فإن الصبي الذي سيتعلم الإنجليزية لا يحتاج لأكثر من ستة أشهر كي يتكلم ويقرأ ويكتب بهذه اللغة على طريقة أوجدين*[٦٠]. أما الصبي الذي سيتعلم العربية فإنه يحتاج إلى ما لا يقل عن أربع سنوات أي أن الوقت الذي يقضيه المتعلم للغة العربية يزيد ثمانية أمثال على ما يقضيه

---

[٥٩] المرجع السابق نفسه، ص١٢

* من علماء السيكولوجية الانجليز ، ومن أشهر مؤلفاته كتاب "معنى المعنى" وهو في السيميائية أي علم المعنى اللغوي والافصاح عن المعاني ، وقد قام بوضع تصوره عن اللغة الأساسية فقام باختيار ٨٤٦ كلمة من الإنجليزية اقترحها كلغة أساسية يتم تعليمها للأجانب المبتدئين في تعلم اللغة وللأطفال.

المتعلم للغة الإنجليزية، وكي نفهم هذا الفرق يجب أن نذكر بعض العقبات التي سيلاقيها متعلم العربية ولا يلاقي مثلها متعلم الإنجليزية، فأول ذلك أن حروف الكتابة تزيد عندنا على مئة حرف لأن لكل حرف شكلاً معيناً يتبع موقعه في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها أما في الإنجليزية فالحرف لا يتغير بتغير موقعه في الكلمة، وفي لغتنا يجب أن نميز الجنس..أما الإنجليزية فلغة غير مجنسة، ومتعلم الإنجليزية يعرف أن العدد واحد وما زاد عليه فجمع أما متعلم العربية فيجب أن يعرف أن ما زاد على واحد قد يكون اثنين. والصبي الذي يتعلم الإنجليزية يستطيع أن يعبر عن العدد من واحد إلى ألف بسهولة أما في العربية فالصبي يحتاج إلى شهور لكي يدرس قواعد العدد..وكل كلمة في الإنجليزية آخرها سكون ولكن الإعراب في لغتنا هو لعبة بهلوانية للسان ولن نحسنها إلا بعد أن نربي عضلات قوية تستجيب بسرعة ومشكلة الهمزة في لغتنا ليس لها نظير في اللغة الإنجليزية..وهناك قواعد أخرى للمترفين في اللغة كالتنوين والتصغير يحتاج الذي يتعلم إلى شهور لدرسهما أما متعلم الإنجليزية فلا يحتاج إلى شيء من هذا."[60]

ومن هنا يبدأ سلامة موسى في عرض مقترحاته لتدريس اللغة العربية في المدارس فيقول: "يجب أن تقتصر من تعليم اللغة العربية في مدارسنا الابتدائية على تمكين التلميذ من المطالعة والفهم بلا حاجة إلى أية قواعد خاصة بالنحو وليس عليه حرج أن يقرأ فيرفع المفعول وينصب الفاعل ما دام يفهم ما يقرأ، حسبه أن يسكن أواخر الكلمات كما نفعل نحن حين نقرأ، وبدلاً من هذه القواعد النحوية يجب أن يتعلم الصبي أكبر مقدار مستطاع من الكلمات التي ترد في الجريدة والمجلة والمتجر والمصنع..ولهذا السبب يجب أن تتوافر لديه كتب المطالعة السهلة..أما في المدارس الثانوية فنشرع في تعليم أقل ما يستطاع من قواعد النحو ولا نبالي الإعراب الذي أثبت الاختبار أنه لا فائدة منه بتاتاً..والوقف في أواخر الكلمات أي إسكانها هو الخطة السديدة التي يجب أن تتبع وعندئذ يتوافر للتلاميذ الوقت لزيادة ما يدخرون من الكلمات"[61]

---

[60] سلامة موسى :البلاغة العصرية واللغة العربية،مرجع سابق،ص١٤٢.

[61] المرجع السابق نفسه،ص ص١٣٤، ١٣٥.

وبعد هذا العرض الطويل لصعوبات اللغة -كما يراها سلامة موسى-ثم ما تابعه من مقترحات للتخلص من تلك الصعوبات، نجد أننا لسنا إزاء بحث لغوي متقن من قبل باحث متخصص أو كاتب يستند إلى نتائج علمية مؤكدة، وإنما نحن إزاء فروض وغيبيات علمية كتلك التي يحتقرها سلامة موسى ولا يعترف بها إذا كانت غيبيات عقيدية، ولنا أن نسأل سلامة موسى داعية العلم والتمدن: أين هي تلك التجربة التي ينقل عنها نتائجه ويعتمد عليها لتبرير مقترحاته في دراسة اللغة..؟؟، وعلى أي أساس أقام مقارنته بين تعلم اللغة العربية وتعلم اللغة الإنجليزية..؟؟ ما السن التي حددها لكلا الصبيين اللذين سيقيم عليهما تجربته أو افتراضه، وأي خلفية علمية وبيئية لدى كل منهما، ما مستوى الذكاء وما العمر العقلي ثم ما الفروق الفردية لدى لكل منهما ..؟؟ ما القدر الذي يطلب من كليهما تحصيله في كل لغة وهل هناك نوع من التوازي والتوازن بين القدر المطلوب تحصيله في كل لغة، وهل تقتصر الدراسة على قواعد كل لغة أم تشمل تعلم القراءة والكتابة وفنون اللغة الأخرى..؟؟ ما الطريقة المستخدمة في التدريس وتحت أي ظروف ستتم عملية التدريس ومن هم المكلفون بها..؟ وما وسائل التقويم وهل تخضع النتائج لتحكيم المحكمين. وهل يتحقق فيها الصدق والثبات المطلوب توافره في نتائج مثل هذه التجارب ليتم اعتمادها..؟؟ أسئلة كثيرة لم يجب عنها سلامة موسى ولم يتعرض لها في مقالته التي أراد من خلالها تشويه اللغة العربية الفصحى والتضخيم من صعوباتها لدى الدارسين، وهو بذلك يخالف أبسط قواعد المنهج الذي ينادي به في كتاباته ألا وهي الموضوعية .

كما أنه يخالف حقيقة واضحة هي أن لكل لغة قواعدها ونحوها الذي يتدرج من البساطة إلى التعقيد بحسب العمق في التخصص، ولو أننا فتحنا باب المقارنات لوجدنا ما يدحض كلماته ويقوض حجته، يتحدث العقاد عن هذه القضية فيقول: هناك " فريق يقول إنه يتمنى للغة العربية أن تصبح كاللغات الغربية يقرؤها الطالب المبتدئ كما تكتب بغير حاجة إلى الحفظ والاستذكار.. والفريق الأول ينظر إلى صعوبات اللغة العربية فلا يراها في اللغات الأجنبية فيحسب أن هذه اللغات خلواً من جميع الصعوبات، وهو غير

الواقع كما نرى من أقرب نظرة إلى الأبجديات الأوروبية..وأظهر ما يظهر ذلك في كتابة الأعلام ..أما الحروف فمنها ما يلفظ على خمسة أصوات كحرف(T) الذي ينطق تاء كما في كلمة (to) وثاء كما في كلمة (think) وذالاً كما في كلمة(this) وشيناً كما في كلمة (mention) وكذلك حرف (s) وحرف (g)، وبعض حروف العلة التي تنطق على أربعة أصوات، أما قواعد النحو والصرف فالطالب مضطر إلى حفظ الأفعال لشذوذها في التصريف بين المضارع والماضي واسم المفعول، وإلى حفظ مئات الأسماء لشذوذها عن قواعد الجمع وإلى حفظ مئات الصفات والظروف لأنها لا تجري على قاعدة مطردة في اشتقاق الصفة والظرف من الاسم أو من الفعل أو من صفة أخرى ..فمن ضياع الجهد إذن أن نحاول التيسير بمحاكاة الأبجديات الأوروبية أو بمحاكاة قواعدها في التعريب والاشتقاق والإعراب."[٦٢]

ولو تناولنا الأمر على الصعيد البنائي للكلمات وأخذنا بعض الكلمات العربية وتأملنا في عدد حروفها ثم قارناه بعدد حروف المعادل الإنجليزي أو الفرنسي لها، لوجدنا أن عدد حروف الكلمة العربية أقل بكثير من عدد حروف ترجمتها في أية لغة مثال على ذلك كلمة (أب . أم . أخ . دم . يد . ضوء . نمو . تطور. عمل . نشاط . توصية . تربية[*]، وغيرها من الكلمات ومثال آخر حرف العطف وهو حرف كثير الدوران على أقلام الكتاب والمترجمين ولا تخلو منه صفحة من أن يتكرر عشرات المرات، فهو في العربية حرف واحد وفي الفرنسية حرفان وفي الإنكليزية ثلاثة حروف[*] ومثل ذلك يقال عن "أل" التعريف[*] وأداة التنكير التي هي حركة وليست حرفاً في العربية وهي في الإنجليزية وفي الفرنسية ثلاثة[*] وقل مثل هذا عن حروف الجر

---

[٦٢] عباس محمود العقاد:أشتات مجتمعات،مرجع سابق،ص ص ٥٢،٥٣.

[*] ومقابل هذه الكلمات في الإنجليزيه على التوالي :.father, mother, brother, blood, hand, light, action, activity, recommendation, education development, evolution,

[*] في الفرنسية et وفي الإنجليزية and

[*] في الفرنسية le أو la وفي الإنجليزية the

[*] في الفرنسية un أو une وفي الإنجليزية a

الباء واللام ومن وعلى(*)..وغيرها مما يثبت بأن اللغة العربية هي أوجز وأخصر وأطوع وأيسر من غيرها من اللغات الأخرى.[63]

ثم ماذا عن تلك المقترحات التي وضعها لتيسير دراسة اللغة، إن المتأمل لتلك المقترحات يجد أنها في حقيقتها مجرد خطوات تدريجية لهدم بنية اللغة وإشاعة الفوضى في نطقها وكتابتها ومن ثم تحويلها بصورة تدريجية إلى عامية منطوقة ومكتوبة، ونجد أن أبرز نتيجة لمقترح سلامة موسى هي إلغاء الإعراب الذي ألح في غير موضع أنه أثبت كونه غير ذي قيمة وأنه لا فائدة منه، وكلنا يعلم أن السمة البارزة والبارزة للنحو العربي إنه نحو إعرابي فهو يقوم في منهجه على الإعراب، ولقد عالج النحو من خلال أبوابه الإعرابية جميع خصائص التراكيب وقدم وصفاً كاملاً للجملة العربية في مختلف صورها، وهو واقف يعد أقسام الكلام أفعالاً وأسماء وحروفاً حيثما وقعت بمعانيها من الجمل والعبارات، وكلمة الإعراب كمصطلح تعني في دلالتها :الإبانة والوضوح مما يوضح أهمية ظاهرة الإعراب في النحو العربي وقيامها منه مقام قطب الرحى، وهذا ينتهي بنا إلى أن إلغاء الإعراب هو في حد ذاته إلغاء للنحو العربي بكامله.[64]

يرجع الفضل للإعراب في وجود تلك العلامات التي يحرص المتكلم على أدائها في آخر بناء الكلمة وهذه العلامات تمثل حدوداً للأبنية داخل الجمل، وإذا أقيمت على وجوهها فإن البناء يصبح واضحاً بيناً ويتبع ذلك وضوح التركيب وإبانته عن الغرض، أما إذا أغفل هذا الأداء الإعرابي فقد تتعرض البنية لكثير من التغيرات التي لا تقف عند حد، وذلك على نحو ما صنعت لغة الخطاب (العامية) في بيئاتنا العربية[65] وهذا يعني أن الأداء الإعرابي إلى جوار ما يقوم به من وظيفة الإبانة والوضوح في دلالة الجملة

* في الإنجليزية with ,to , from , upon. by

[63] محمود الروابدي:،ج١ ،مرجع سابق،ص٢٢.

[64] محمد إبراهيم البنا: الإعراب سمة العربية الفصحى ،دراسات لغوية،دار الإصلاح ،القاهرة (د.ت)،ص٩،١٠.

[65] المرجع السابق نفسه:ص١٠

على نحو ما يؤديه الإعراب في توضيح معنى جملة "ضرب زيد عمرو" بتحديد الفاعل من المفعول، فإنه يقوم بدور آخر هو الحفاظ على بنية الكلمات وحمايتها من التغيير .

وهذا هو الجميل الذي أسداه الإعراب للغتنا العربية وهو أنه حال دون انتشار العامية ونشوء لغات من اللهجات العامية الشائعة في البيئات العربية المتعددة، ولولا ما يسمع الناس من العربية الفصحى وإشاعتها على الألسن بعدد من يقرأون القرآن، ولولا دروس النحو والإعراب وغيرها من علوم اللغة لأدى ذلك إلى انحصار العربية في نطاق ضيق جداً لا يعدو فيه أن تكون لغة الدين والعبادة، ثم لنشأت لغات أخرى نتيجة هذا الانعزال لتحل محلها[٦٦] .فهل هذا ما كان يهدف إليه سلامة موسى بمقترح إلغاء الإعراب..!؟

وسلامة موسى هنا ينتهي إلى نتيجة مهمة هي أن ترقية الأسلوب هدف من أهداف تعليم اللغة في المدارس، وأنه وسيلة لترقية الشخصية بل الحياة ككل، لكنه لا يقبل أن يرتقي هذا الأسلوب على نسق ما ورد في أشعار المتنبي أو كتابات الجاحظ، بل يكون هذا الرقي على نمط ما جاء به تولستوي أو أندريه جيد وعلى نهج ما خط به برناردشو، الانسلاخ من تراثنا وثقافتنا ثم عقيدتنا هو الهدف المستهدف من كتابات سلامة موسى بغض النظر عن تلك الكلمات البراقة التي يزين بها كلماته، وتلك اللوعة التي يبديها في الاهتمام بالشعب، وأيهما أقرب إلى الشعب أن نترجم له من كتابات تولستوي وبرنادشو ممن يختلفون عنه فكراً وعقيدة وسلوكاً فضلاً عن كون هؤلاء ينتمون لحضارة طالما تربصت به وناصبته العداء، أم ننتقي له من روائع ما كتبه الجاحظ والمتنبي والمبرد من شعر ونثر وتاريخ وفقه إلى آخره بلغته وفكره وثقافته ما يؤكد هويته ويزيده اعتزازاً وثقة بذاته في مواجهة غزو ثقافة وآلة المستعمر .

وهنا نجد أن هذه الآراء قد أثارت عدد من الباحثين ومنهم الدكتور أحمد الحوفي الذي رد على دعوة سلامة موسى بقوله:"كرر المؤلف في بحثه الدعوة إلى الأسلوب

---

[٦٦] المرجع السابق نفسه:ص٢٠

التلغرافي فماذا يريد به، إنه يريد أن يكون الأسلوب خالياً من الروعة والبراعة والجمال والموسيقى، فلا يمتاز من أسلوب الخطاب المعتاد المتداول في الشئون اليومية، يريد ألا تتفاوت الأساليب باختلاف الموضوعات وأقدار الأدباء والقراء، ويتجافى ما تقرره البلاغة وعلم النفس من أن الأسلوب صدى لما في نفس منشئه..وإذا كان هذا رأيه الذي طالما دعا إليه فلماذا لم يأخذ نفسه به، ما له لا يلتزم الأسلوب التلغرافي الذي يدين به ثم ما له يلجأ إلى تكرير المعاني في هذا الكتاب؟؟..ويقول المؤلف:"يجب أن يكون المنطق أساس البلاغة الجديدة، وأن تكون مخطابة العقل غاية المنشئ بدلاً من مخاطبة العواطف" وهذه فكرة عاسفة تهدم أساس الشعر والنثر والفنون الجميلة عامة لأن الفنون وليدة العواطف واستجابة لنوزاع نفسية لا صلة للمنطق بها، ولو أننا اتخذنا المنطق وحده دعامة للأدب لانقلب إلى حقائق جافة لا خيال فيها ولا جمال ولا سحر ولكان أحرى أن يسمى علماً لا أدباً..وأخيراً أسأل الأستاذ جاداً أن يكتب مقالاً أدبياً واحداً باللغة الجديدة التي دعا إليها بحيث يكون خليطاً من الفصحى والعامية والأفرنجية، ويلغي فيه الإعراب، وبالحروف اللاتينية، وأساس البلاغة في المقال المنطق وحده ومجرداً من كل إستعارة أو تشبيه أو مجاز يمكن الاستغناء عنه، ثم لا أطالبه ولا أطالب القراء بتقدير قيمته الفنية بل أطالبه وحده بفهمه، وإن كان قد حبره بقلمه، لا أكاد أوقن أن دعوته لهدم اللغة وتقويض الأخلاق وازدراء الماضي المجيد إن هي إلا دعوات استعمارية لتبديد شمل الأمة العربية أو هي دعوات تبشيرية لقطع ما بين المسلمين ودينهم من صلة لغوية وخلقية، ولكن لن تكون لدعواتهم صدى ما دامت الأقلام في أيدي أحرار".[٦٧]

موقف سلامة موسى من الأدباء المعاصرين:

كان أشد ما يشعل سلامة موسى نقمة وأسى أن تتوثق الروابط والجسور بيننا وبين تراثنا، وقد كان النموذج الذي يمثله كل من أحمد شوقي وحافظ إبراهيم وعلى الجارم ومصطفى صادق الرافعي هو نموذج الجسر الحي بين ثقافتنا المعاصرة وتراثنا

---

[٦٧] أنور الجندي: المساجلات والمعارك الأدبية، مرجع سابق، ص ص١٩ : ٢١.

المجيد، وكان ما تنتجه قرائحهم من ألوان الأدب الذي يحاكي في قوة لفظه روائع هذا التراث ويخاطب بمضمونه لغة العصر، وما تستقبله به جموع الشعب المصري من الحفاوة والترحاب هو ما يزيده ألماً فوق ألم وخجلاً بعد خجل وهو ما نلمسه في كلماته التالية:

" يا للعار! يا للخجل! من هذا الأدب "الصعب" الأدب الملوكي والله لو ألف أدباء الشعب قصائدهم وقصصهم ومقالاتهم بلغة العامة وكسروا ألف قاعدة من قواعد النحو، لكانوا أشرف من أحمد شوقي وعلى الجارم ومن سار خلفهما أو حذاءهما من الكتاب الملوكيين"[٦٨]

وفي موضع آخر ينعتهم بأدباء الصنعة ويسمي أدبهم بأدب الفقاقيع فيقول:" لفقاقيع الماء أو نفاخاته التي تعلوه ملاحة لا تنكر وخاصة إذا ضربتها الشمس فازدهت وسطعت تعكس على العين ألوانها العديدة، ولكنها مع ذلك فقاقيع سرعان ما تتفقى إذا مر النسيم، وكذلك الحال في أدباء الصنعة يكتبون وكل همهم محصور في تأليف استعارة خلابة أو مجاز جميل أو كناية بارعة أو غير ذلك من الفقاقيع، فإذا أراد أحدهم أن يؤلف كتاباً أو يضع مقالة لم يعن أقل عناية بالموضوع الذي يكتب عنه..وهكذا يعيش كتاب الصنعة هذه الأيام بما خلفه لهم القدماء يتداولون الصيغ القديمة في الأداء، ويجترونها اجتراراً كما تجتر البهيمة طعامها طوال حياتها أو يقضون وقتهم في العبث واللهو بتأليف السجعات والاستعارات والتشبيهات"[٦٩]

وكان نتيجة ذلك كما يصور هو أن : "أدركتنا نهضة ١٩١٩ وإذا بالآية معكوسة، فبدلاً من أن يقود الأدباء الأمة، كانت الأمة بل كان الرعاع يقودون الأدباء يقودون الأدباء نحو غايات الاستقلال العليا، ولم تكن هذه الحال الأسيفة إلا لأن أدباءنا قد طلقوا شؤون الحياة من الأدب وصار اعتمادهم على القدماء، فانفرجت الهوة بينهم وبين

---

[٦٨] سلامة موسى:الأدب للشعب،مرجع سابق ، ص ٤٢.

[٦٩] سلامة موسى:اليوم والغد،مرجع سابق،ص٥٣.

الأمة..ولم يكن بد من ذلك لأن أدباءنا قد خانوا الأمانة وجعلوا الأدب لعبة سخيفة وريـاءً كاذباً ومكراً سيئاً..أين هم من أدباء فرنسا أمثال فولتير وروسو وديدرو، الذيـن هيـأوا بكتاباتهم التربة الصالحة للثورة الفرنسية ؟وأين هم من أدباء أوروبا الآن وهم يتنـاولون شؤون الأمم ويعالجون مسائلها بروح الرقي والنظر إلى المستقبل؟"[٧٠]

وهو لا يكتفي بهذا الهجوم اللاذع وإنما يستشهد في ذلك بكتاب للرافعـي كمثـال على كلماته فيقول: "وهذا كاتب آخر هو مصطفى صادق الرافعي يضع كتاباً عن الحـب والجمال، ويبدأ الفصل الأول بوصف "فقاعة" هي نصاب قلـم مصنـوع مـن زجـاج ويحتوي على مداد أحمر، فيكتب عن هذا النصاب عدة صفحات ويستوحي منه التأملات والخواطر في الحب والجمال فهو كاتب صنعة لا يبـالي إلا برنيـن ألفاظـه وخلابـة استعاراته"[٧١] ويقول عنه كذلك:"لو أن الرافعي كان قد درس الآداب الأوروبيـة فضـلاً عن الآداب العالمية لعرف شيئاً آخر فيه من السمو وشرف الغاية وصلاح العيش وحـب الحياة غير ما عرف من الأدب العربي، ولكن جهله حمله على القناعة بأدب العرب ثـم حمله على العنت وسب جميع الذين يعرفون غير هذا الأدب."[٧٢]

كما ينتقد كذلك كل من طه حسين وعباس محمود العقاد رداً علـى نقدهمـا إيـاه فيقول:" ونحن حين نأخذ بهذه المعاني(أي المعاني الجديدة في الأدب كما يراها) نجد هـذه الطائفة التي أشرنا إليها أي التي لا تعرف غير الأدب العربي القديم، تنهض لمكافحتنـا وهي تكافحنا بالأساليب القديمة وهي أننا متعصبون نكره العرب أي شعوبيون أو نكـره الدين أي ملحدون، والتهمتان كلتاهما تعودان إلى القرنين الثاني والثالث للـهجرة..لقـد اتهمني طه حسين بالشعوبية أو كاد..واتهمني عباس محمود العقاد بأني لست عربياً وهـو يعني أني قبطي حتى يستنتج القارئ المسلم ما يشاء..وكلاهما طه حسين وعباس العقـاد يكبران من شأن الأدب العربي القديم وكلاهما ألف عنه مع الإعجاب، ولست أعـارض

---

[٧٠] سلامة موسى:مختارات سلامة موسى،مرجع سابق،ص١٠.

[٧١] سلامة موسى:اليوم والغد،مرجع سابق ،ص ٥٥.

[٧٢] سلامة موسى:الأدب للشعب،مرجع سابق،ص ص٥٩،٦٠.

في هذا وانما موقفي من هذا الأدب أنه لا يلهمنا أي لا يلهم الكاتب، كما أنـــه لا يرشـد القارئ إلى الحياة السامية أي إلى العظمة."[73]

وقد وسع سلامة موسى نطاق هجومه ليشمل جميع أدباء مصر فقال في حديث لـه لمجلة الرسالة الجديدة عام ١٩٥٤م:" إنه لا يوجد بين أدباء مصر أديب واحد يستحق أن يحمل التاريخ آثاره إلى الأجيال القادمة ! ولم أجد من أدبائنا من يســتحق أن يقـرأ لـه أولادنا وأحفادنا بعد عشرة أعوام!!"[74]

موقف الأدباء المعاصرين من سلامة موسى:

وقد أثار هذا الكلام ردود أفعال لدى العديد من الأدباء، فعندما سئل العقـاد عـن رأيه قال: " إني لا أستطيع ان أبدي رأيي في غير رأي..وما قاله سلامة موســى ليـس تعبيراً عن رأي لكنه تعبير عن حقد وضغينة وشعور بالفشل والتقهقر..وكل مـا يـهدف إليه سلامة موسى من حملاته على الأدب العربي هو تشويه للأدب العربي عامة ورميـه بالقصور والجهل وانحلال مجتمعه، والذنب الأكبر للأدب العربي عند سلامة موســى هو أن هذا الأدب عربي وسلامة موسى ليس بعربي.."[75]

أما توفيق الحكيم فكان رأيه "أن سلامة موسى يتصدى للحكم على قضايا لا يملـك أسباب التصدي لها ..ويخيل لي أنه قد انقطع عن القراءة منذ ربع جيل على الأقل فـإني كلما قرأت له لمحت أثر تفكير القرن التاسع عشـر فـي اتجاهـات فكـره والتفاتـات ذهنه.."[76]

وقيل لكامل الشناوي: ما رأيك فيما قال سلامة موسى عن أدباء مصر فقـال: " إن سلامة موسى لم يدرس آثار هؤلاء الأدباء ولم يقرأ لهم حتى يستطيع أن يصدر حكمـاً

[73] المرجع السابق نفسه ،ص ص٥٨، ٥٩.
[74] المرجع السابق نفسه،ص ١٨٧.
[75] المرجع السابق نفسه:ص١٨٨
[76] المرجع السابق نفسه:ص ص١٨٨، ١٨٩.

سليماً، وما ذكره ليس رأياً وإنما هو كلام عام وسلامة موسى أولع في السنوات الأخيرة بالتعرض لموضوعات يستحيل عليه فهمها فهماً صحيحاً مثل "الغزالي" و"المعري" و"شوقي" و"أبي نواس" و"المتنبي"..".[٧٧]

هذه مقتطفات من ردود بعض الأدباء على الهجوم اللاذع الذي شنه سلامة موسى، هذا وقد كان لمصطفى صادق الرافعي موقفاً واضحاً من هذه الحملة التي شنها سلامة موسى على الأدب العربي عامة وعليه بوجه خاص وقد قال في ذلك:"زعم الأستاذ المفكر سلامة موسى أن ما نقول به من اقتداء العرب في أساليبهم والارتياض بكلامهم والحرص على لغتهم ..كل هذا وما إليه من مذهب (وطنية أدبية) ترجع العلة فيها إلى ذلك العقل الباطن الذي يخلط بين الدين والقومية والأدب العربي، ثم قال إن أهل المذهب القديم يهملون العلم لأن العلوم تتعارض ومعتقدات العرب، وظاهر أنه يعني بالعرب المسلمين لا غيرهم..العلة الحقيقية لا ترجع إلى مذهب قديم أو جديد بل إلى الضعف في لغة والقوة في أخرى، وإن صاحب المذهب الجديد..أخذ بالحزم في واحدة وبالتضييع في الثانية، وأكثر من الإقبال على شيء دون الآخر فتعلق به..وحسنت نيته فيه واستمكنت فصارت إلى نوع من العصبية للأدب الأجنبي وأهله فلما تعطل الزمن وأصبح الأديب صحفياً وآلت العربية وآدابها إلى لفيفة أوراق مدرسية وانزوى العلم المستطيل ..وفشت العصبية بيننا للأجنبي، رجع الأمر على مقدار ذلك في صغر الشأن وضعف المنزلة، واحتاج أهل هذا القليل من العربية إلى أن يعتبروه كلاً بنفسه لا جزءا من كله فكان لذلك مذهباً وكان مذهباً جديداً".[٧٨]

فالرافعي يبين أن ثورة سلامة موسى على الأدب القديم لم تكن ثورة صاحب فكرة أو رائد مذهب اعتزازاً بفكرته أو دفاعاً عن مذهبه، وإنما كانت ثورة عاجز عن صناعة الأدب، يائس عن امتلاك ناصية اللغة، ضعيف متعصب لكل ما هو أجنبي مستغرب.

---

[٧٧] المرجع السابق نفسه،ص١٨٦.

[٧٨] أنور الجندي:المعارك الأدبية،مرجع سابق،ص ص ٢٠٧،٢٠٨.

كما كان لزكي مبارك موقفاً بارزاً من ثورة سلامة موسى على الأدب العربي بل اللغة العربية ككل، وقد قال في ذلك: "كنت بينت للخصم الشريف سلامة موسى وجه الخطأ فيما ذهب إليه من الدعوة إلى الإقلال من العناية بالأدب العربي، وكانت حجتي أنه يعنى بالأدب الفرعوني مع أنه أدب موغل في القدم، وأن الأستاذ عبد القادر حمزة يبذل جهوداً عنيفة في شرح الأساطير الفرعونية، ولم يقل أحد أنه يضيع وقته فيما لا يفيد، فكيف يلام رجل مثلي إذا قصر عمره على درس الأدب العربي مع أنه أدب حي لا يزال يسيطر على أذواق الناس في المشرق والمغرب، وهو فوق ذلك يفسر غوامض النفس العربية التي تلقت الإسلام ونشرته في العالمين، وعندي أن الأدب كما يكون ضرباً من الإصلاح يكون نوعاً من الوصف، وهو وثيقة تسجل فيها مظاهر الحياة الاجتماعية، وقد يصير دستوراً تسجل فيه مظاهر الحياة الاجتماعية ..والأستاذ سلامة موسى كاتب اجتماعي وليس بأديب، واللغة عنده ليست إلا أداة تفاهم، وكل تأنق في العبارة يبدو لعينيه وكأنه لغو وإسراف، والأدب القديم لا يمكن أن يحتل رأساً مثل رأس الأستاذ سلامة موسى..قد يكون سلامة موسى في دينه أصدق مني في ديني والله أعلم بالسرائر ولكن المؤكد أني أصدق منه في الوطنية؛ فأنا أحرص على اللغة العربية والإسلام خدمة لوطني..إن اهتمام الأستاذ سلامة موسى بالكلام عن الحرمان وتفاوت الطبقات فتات خطفه من موائد الأجانب الذين كتبوا في الاشتراكية فليس فيه أصالة فكرية، أما أعمالنا نحن في درس اللغة العربية فهي الأساس لزعامة مصر في الشرق، فمؤلفاتنا في الأدب هي المظهر لمجد مصر..إن تجني سلامة موسى على مؤرخي الأدب العربي بغير حق دليل على أنه جاهل وجهول وجهالة ومجهال، إنه يعادي لغة العرب لسبب بسيط أنها لغة القرآن المجيد."[٧٩]

كانت تلك هي آراء كتاب مصر وأدبائها المعاصرين لسلامة موسى ممن كانوا أكثر تعايشاً لكتاباته وأكثر وعياً بغايات كلماته، ومن خلال ذلك العرض التفصيلي يتبين لنا أن اللغة كانت دائماً ولا تزال هدفاً رئيسياً لمخططات الغزو الفكري التي تستهدف

[٧٩] المرجع السابق نفسه،ص ص١٧٨: ١٨٠

ثقافة ووعي الأمة، وأن محاولات الهدم في جسم اللغة لم تكن قاصرة على جنود الاحتلال وأعوانه من المستشرقين وإنما تكاتفت معهم أيدي عدد من الكتاب في مصر ممن أتيحت لهم حرية وذيوع ونشر الكلمة، ولكن هذه المحاولات باءت جميعاً بالفشل حين هب المصريون وغيرهم من العرب المخلصين للدفاع والذود عن حصن ثقافتنا الحصين اللغة العربية.

ولكن هذه المحاولات لم تبدأ بما عرضنا له ولم تنته بما انتهينا إليه وإنما تواصلت وتتابعت حتى يومنا هذا مع استحداث الوسائل وتغير الأدوات، وذلك لأن تلك الهجمة الضارية الشرسة على الفصحى ليست إلا جزءاً من الهجوم على الدين الإسلامي الحنيف، وكما قال الأستاذ العقاد هذه الحملة على لغتنا: "حملة على كل شيء يعنينا، وعلى كل تقليد من تقاليدنا الاجتماعية والدينية، وعلى اللسان والفكر والضمير في ضربة واحدة، لأن زوال اللغة في أكثر الأمم يبقيها بجميع مقوماتها غير ألفاظها، ولكن زوال اللغة العربية لا يبقي لعربي أو لمسلم قواماً يميزه عن سائر الأقوام ولا يعصمه أن يذوب في غمار الأمم، فلا تبقى له باقية من بيان ولا عرف ولا معرفة ولا إيمان"[80]

عباس محمود العقاد: أشتات مجتمعات، مرجع سابق، ص ١٢٧

اللغة العربية والهوية القومية[1]

لا شك في أن دراسة ياسر سليمان "اللغة العربية والهوية القومية" تطرق عدة أبواب تكاد تكون غير مطروقة، ولا سيما بحث موضوع القومية العربية ودور اللغة فيها باستخدام مناهج بحث القومية والهوية كما تطورت إليه في أدب دراسات القومية في الغرب خلال العقود الأخيرة، ولكن دون التسليم بالضرورة بمقولات وأفكار هذه الدراسات.

استطاع سليمان الغوص والبحث في قائمة طويلة من المراجع العربية المتناثرة بين فترات زمنية مختلفة وموزعة على رقاع جغرافية متناثرة. وعمليا فإن مسألة تقديم دراسة متخصصة في أثر اللغة في القومية والهوية، لا في الحالة العربية ولكن على وجه العموم، ما زال موضوعا بكرا، مما يجعل هذه الدراسة ذات أهمية خاصة لدارسي القومية واللغة عموما، ولدارسي القومية واللغة العربيتين على وجه الخصوص.

كذلك فإن الدراسة تجذب انتباه باحثي الهوية والقومية إلى الحالة العربية التي ظلت إلى حد بعيد خارج نطاق اهتماماتهم وخارج إطار الميادين التي يؤسسون نظرياتهم وأطروحاتهم استنادا إليها.

اللغة والهوية القومية

يشير سليمان إلى تنوع مداخل دراسة القومية وتشعبها بين فروع علمية مختلفة، ولكنه يقسمها في العموم إلى نوعين رئيسيين:

الأول يعنى بالتعميمات وما يسميه سليمان بالأفكار التوضيحية، (التي قد يسميها آخرون النظريات العلمية). وهنا يبدو سليمان كمن يرفض أن يصنف بعض المقولات

---

[1] _ أطلعنا على الكتاب عبر الإنترنت، وبياناته التالي: ياسر سليمان، اللغة العربية والهوية القومية ، عدد الصفحات286 : الطبعة: الأولى ٢٠٠٣- الناشرEdinburgh University Press :

والأفكار العامة في مجالات القومية باعتبارها في مستوى النظريات، ويصف بعض من يستخدم هذه الأفكار بأنهم يقدمون استنتاجات وتعميمات دون أدلة كافية، باستخدام مجموعة تعميمات ومقولات أو فرضيات توضيحية، على أن يكون بالإمكان لاحقاً اختبارها من خلال البيانات أو الحالات موضع البحث. أي أن هذه الدراسات تعاني في العادة محدودية المصادر التطبيقية والحالات العملية. وعملياً فإن سليمان يشير إلى الدراسات التي تركز على التفسيرات النظرية وتحاول أن تقرأ الواقع في ضوء تلك النظريات مع أنها ليست بالضرورة صالحة لذلك

الثاني محدد بنوع خاص من القومية، يتعامل معها على نحو معزول أو متصل بأنواع أخرى متفاعلة أو مكافئة من القوميات كدراسة القومية العربية أو التركية أو اليونانية أو غيرها، حيث يسعى الباحث لدراسة الظاهرة موضع الملاحظة باستعمال منظورات المنهج الأول (الأفكار التوضيحية). ويختار سليمان أن يجعل كتابه ضمن هذا النوع الثاني أي دراسة جانب من القومية في "الشرق الأوسط العربي."

ويمضي سليمان في إجراء مراجعة نقدية موسعة للمقولات والأفكار العامة في أدب دراسات القومية والهوية ليتفق مع بعضها ويرفض بعضها فيقتبس بعض التعريفات للقومية التي تركز عادة على خمسة عناصر تشكل القومية وهي:

- المنطقة الجغرافية والوطن التاريخي.
- وجود ما يسمى بأساطير وذاكرة تاريخية مشتركة.
- وجود ثقافة شعبية مشتركة.
- منظومة حقوق وواجبات مشتركة لكافة أعضاء هذه القومية.
- قيام اقتصاد مشترك مرتبط بمناطق معينة.

ويشير سليمان إلى أن العناصر الثلاثة الأولى تبدو كمن يسمح بالقول إن القومية لا ترتبط بالضرورة بمجتمع سياسي أو دولة، ولكن العنصرين الأخيرين ينفيان هذا

الاحتمال. ومثل هذا النفي إشكالي فيما يتعلق بالشرق الأوسط العربي، فالقومية في هـذا الجزء من العالم ربما تقفز عن حدود الدول وربما تتعايش أكثر مع إثنية في ذات الدولة.

كما أنه لا يمكن القول إن هناك حقوقا وواجبات مشتركة في الشرق الأوسط العربي أو اقتصادا مشتركا مرتبطا بمنطقة معينة.. ويخرج سليمان من هذه المناقشة بتقسيم القوميات لنوعين، فما يتسم بالمقومات السالفة الثلاث الأولى يعتبر قومية ثقافية، أما المقومان الرابع والخامس فيمثلان للقومية السياسية على ما بينهما من تداخل.

كما لا يتفق سليمان تماما مع مصطلحات مثل "متخيل" و"مخترع "و"أسطوري" التي أصبحت شائعة في الكتابات الغربية لوصف الأبعاد المختلفة القومية، ويشير إلى توافر حد ضروري فعلي من المقومات الثقافية والسياسية التي تمد جذورها في الماضي حتى يصبح بالإمكان الحديث عن قومية.

أما عن دور الآخر في الدراسة لمفاهيم الهوية القومية في الشرق الأوسط العربي فمبنية بطريقتين، فمن جهة تبرز أحياناً قوة التناقض من خلال استحضار أهمية الآخر، وهي الفكرة القائمة على أهمية تعريف الذات من خلال الاختلاف عن الآخر. ولكن في بعض الأحيان تتشكل مفاهيم الهوية القومية في الشرق الأوسط العربي دون إشارة مباشرة إلى الآخر.

ويشير سليمان إلى وجود طريقتين رئيسيتين لتعريف القومية:

موضوعي (objective) يركز على وجود كل أو بعض عناصر تتوافر لدى الأمم مثل الجغرافيا، والدولة، واللغة، والثقافة المشتركة، والتاريخ، وفي بعض الحالات الدين. ذاتي(subjective) ، ويشار له أحياناً بالعامل التطوعي للتمييز. وهنا يوجد تركيز على الإرادة في عملية تشكيل الأمة، أي على اتجاه أفراد الأمة لرؤية أنفسهم كأمة أكثر منه توافرا أو عدم توافر عناصر موضوعية لذلك.

على أنه سواء أعرّفت الأمة ذاتياً أم موضوعياً فإنها ترتبط بلغة معينة تبرز هويتها. ويركز دارسو القومية ممن يتبنون أهمية اللغة على أن اللغة أهم أدوات العملية

الاجتماعية وأدوات صناعة الإنسان، فاللغة هي الواسطة التي تجعل من الأمة "مجتمعــا متخيلا"، وتربط الفرد في وقت وحيز اجتماعي معين مع أبناء أمته ممــن لــم يرهــم أو يقابلهم. ولكن هذا لا يمنع وجود مَنْ يقلل من أهمية اللغة أو يعدها مجــرد عــامل بيــن عوامل أكثر أهمية.

لكن اللغة ومنذ فجر التاريخ كانت مقياساً لتمييز أمم لأنفسها عن الآخرين، فمثلاً قام اليونان بتمييز أنفسهم عن البربر باعتبار الأخيرين لا يتحدثون اليونانية، وقام اليهود فــي الأندلس باستخدام العبرية لتسجيل أمور دينهم في حين قام الأطباء اليــهود فــي بولنــدا باستخدام مصطلحات طبية عربية بدل اللاتينية التي كان يستخدمها الأطباء المســيحيون، مما قد يكون نوعاً من السعي للتميز الإثني Ethnic.

لساننا العربي خير موحد:

يتعرض الفصل الخامس لكتابات ظهرت في نهاية الفترة العثمانية تفرق بين الوطــن مكانا والأمة جماعةً، فيتعرض لأفكار حسن المرصفي ونجيــب عــازوري والقــاضي اللبناني عبد الله العلايلي الذي نشر عام ١٩٤١ كتابه "دستور العرب القومي" وغــيرهم من الكتاب ممن تناولوا موضوع دور اللغة في تعريف الأمة. ويتوقف عنــد العلايلــي الذي يرفض التعريفات الغربية للأمة، الأمر الذي شاطره فيه مؤســس حــزب البعــث ميشيل عفلق الذي تأثر بأفكاره أيضاً المفكر القومي المعروف نديم البيطار الــذي اهتــم أيضاً بوظيفة اللغة الاتصالية وبصفتها مميزاً ومحددا للحدود. فمن جهة الأمــة تجتمــع نتيجة لتبادل الأفكار والمشاعر، وهذه الأفكار والمشاعر تميز الأمة عن غيرها، ومن هنا جاءت أفكار للبيطار مثل عدم جواز ترجمة القرآن حرصاً على خصوصيته العربية.

يولي سليمان لساطع الحصري (١٨٨٠-١٩٦٨- (وهو أحد أهم ممثلي الأيديولوجية القومية العربية- أهمية خاصة، ويلتفت إلى اهتمامه الخاص بدور التعليم فــي التحديــث وبناء الأمة. فقد أصر على أن تكون العربية لغة التعليم الوحيدة في مرحلة ما بعد سقوط الإمبراطورية العثمانية، وعلى تعريب المصطلحات العلمية. وتعريف الحصري للأمــة

يركز على العامل الثقافي أكثر من السياسي، فهو لا يرى الدولة شرطا ضروريا أو كافيا لتكوين الأمة. ويبدو الحصري قريباً من النموذج الألماني في تعريف الأمة، ولكن بينما يهتم الفلاسفة الألمان بالآخر والمقارنات يهتم الحصري بالعامل الداخلي للروابط العربية دون كبير انشغال بالأمم الأخرى. ويؤمن بأن للدين دورا رئيسا في تكوين الأمة عندما تكون ذات نوع منغلق مثل اليهودية ولكن ليس على أديان مثل المسيحية والإسلام، لا سيما للتعدد اللغوي لأمم هذه الديانات.

ويرفض الحصري العامية بديلا للفصحى، لذا يرفض الربط بين الدول القائمة واللهجات العامية واعتبارها أساساً للتقسيم، كما رفض أفكار استبدال الأبجدية الرومانية بالعربية.

كما درس سليمان أعمال السوري زكي الأرسوزي(1968-1900) . لافتا النظر إلى أنه يشترك مع الحصري في نواحٍ عدة غير أن أحدهما لم يشر إلى الآخر أبداً. على أن الأرسوزي لا يتميز بالسلاسة بل بنوع من الكلاسيكية محاولاً محاكاة الماضي، وهو يركز على أهمية الفترة التي سبقت الإسلام أكثر مما يركز على سواها ويدعو لعودة الاتصال مع عبقرية اللغة والأصالة التي ميزت ذلك الوقت، والتي تراجعت وبرز بدلاً منها اللحن في فترة تمازج الأعراق الذي حدث في أعقاب الفتوحات الإسلامية وأدى إلى فجوة بين العرب ولغتهم. ولا يفوت سليمان أن يرى أن أفكار الأرسوزي أقرب للعرقية منها للتركيز على العامل الثقافي.

العربية والقومية المناطقية:

استعرض سليمان أفكار تيار القوميات التي قامت على الارتباط بوحدات جغرافية أصغر من المنطقة العربية بمجملها، ويدرس تحديداً فكرة القومية المناطقية التي عبر عنها مفكرون مثل أنطون سعادة المدافع عن فكرة القومية السورية) سوريا الكبرى)، وأفكار القومية المصرية والقومية اللبنانية.

وقد تبنت هذه التيارات عدة إستراتيجيات للتعامل مع موضوع اللغة العربية، منـــها: إنكار أن اللغة مكون للهوية القومية كإنكار أنطون سعادة دور اللغة مقارنة بالبيئة.. لكـن هذا لم يعن عند سعادة وغيره إهمال دور اللغة في القومية، فسعادة كان يشير إلى أهميـة وجود لغة واحدة تساعد على الاتصال بين أعضاء هذه الأمة، وإذا مـا وجـدت لغتـان للأمة كما في سويسرا تصبح وحدة الأمة تحت الضغط.. إذاً فاللغة لشخص مثل ســعادة وسيلة لشيء آخر.

وإذا كانت إيديولوجية سعادة حول القومية السورية الاجتماعية توضح سبب عــدم قدرته على الإقرار بدور اللغة العربية في تشكيل الأمة فإنه كان يعطيها أهمية وظيفيــة واضحة، وقد أصر عندما حوكم من قبل الفرنسيين عام ١٩٣٦ على أن يســتخدم فــي المحاكمة اسمه كما يلفظ بالعربية لا بالفرنسية، ومن هنا كان يدرك أهمية اللغة العربيـــة في القومية السورية للاحتلال الفرنسي. والواقع أن التركيز على دور العربية كان سيثير إشكالات لسعادة كإثارة حساسية الموازنة في لبنان في حين أن إهمال العربية كان سيثير مسلمي سوريا، لذا كان سعادة يعلم أن عليه السير فوق حبل مشدود وقام بذلك بمــهارة إيديولوجية فائقة.

أن اللغة العربية مهمة في تعريف الذات القومية (لا تكوينها) وأن الفصحى مشتركة بين المتحدثين بالعربية، ولكن كل أمة تمتاز بنكهة فريدة ترتبط بلغتها الأم وهو أمر تبنـاه ودافع عنه قوميون لبنانيون آخرون، وقوميون مصريون دعوا لخلق لغة مصرية ليســت مطابقة للعربية؛ ومن هؤلاء لطفي السيد. ولكن صعوبة إيجاد لغة مصرية دعا البعــض إلى الدعوة لنبذ الفصحى لصالح العامية المصرية.

التركيز على موضوع التحديث اللغوي في قومية معينة، سواء أتمَّ الحديــث عــن التحديث اللغوي في إطار اللغة ذاتها (linguistic modernization) أو تغيير أكثر راديكاليــة يتعدى تحديث اللغة لنوع من تغيرات جذرية أو استبدال في اللغـــة مرتبــط بتغيــيرات سياسية واجتماعية أوسع(extra linguistic modernization)

وإذا كان النمط الثاني قليل الشيوع في لبنان فقد وجد في مصر. فمثلاً سلامة موسى كان يرى أن مصر تنتمي إلى أوروبا ثقافياً لا للشرق، وكان يرى أن مصر أصلاً تنتمي للإمبراطورية البيزنطية، والفلسفة العربية مستمدة من الفلسفة الإغريقية، والإسلام ليس سوى مذهب من المسيحية، والمصريين بيولوجياً أقرب لأوروبا. ويهاجم موسى الرابطة الدينية ويعتبرها "رابطة وقحة"، ويرفض أي رابطة بين مصر والعرب. وسلامة موسى لا يحبذ العودة إلى الفرعونية حلا وإن كان يراها أفضل فائدة من الرابطة العربية، ولكنه يدعو للتحديث على الطريقة الأوروبية والانتقال من الزراعة والأدب إلى الصناعة، ويدعو إلى تحديث اللغة المصرية باستبدال الأبجدية الرومانية بالعربية. أما طه حسين الذي يؤمن أيضاً بأن مصر يجب أن لا تبقى خارج إطار الحضارة والثقافة الأوروبية في إطار سعيها للاستقلال التام، فيقر بأن مصر مرتبطة بالدول المحيطة بها لغوياً ودينياً وجغرافياً وتاريخياً، ولكنه ينكر أن وحدة اللغة والدين يمكن أن تكون أساسا للوحدة السياسية. على أن رؤية طه حسين للتحديث ودور اللغة فيه تختلف عن سلامة موسى فهو يدعو إلى تحديث اللغة العربية لتلائم تعريف الأمة المصرية، ويطرح طه حسين مشروع إصلاح التعليم مدخلا رئيسيا للتحديث، ولا سيما تطوير تعليم اللغة وتطوير قدرات مدرسيها، وكان يرى ضرورة تدريس العربية في مدارس مصر قاطبة بما فيها الأجنبية لأهمية اللغة في صياغة طرق التفكير والعلاقات الاجتماعية. ومع الوقت تنامت دعوة حسين لحماية الفصحى لا سيما في عهد عبد الناصر، وأصبح يرى للغة العربية دورا في دمج مصر في القومية العربية. وهذا الانطلاق من الدور الريادي لقومية ما في المحيط العربي شاع في حالة القومية اللبنانية، فهذه القومية أقل التصاقاً بالماضي، فلبنان وقوميوها كانوا ينظرون في اتجاهين: اتجاه فرنسا وأوروبا واتجاه العالم العربي وبأن للبنان مهمة تحديث هذا العالم. وقد ذهب مؤسس حزب الكتائب بيير الجميل إلى مثل هذه النظرة عندما قال إن لبنان مهم للغرب لأنه ينسر أفكاره وقيمه الروحية للعرب، لذا آمن الجميل وغيره بضرورة الحفاظ على العربية مع نشر لغات أخرى أجنبية فرنسية وإنجليزية.

من أهم مفكري مثل هذه المدرسة عبد الله لحود الذي يشدد على هويته المسيحية المارونية، ويدافع بوضوح عن الفرنسية والعامية اللبنانية. ولكنه يؤكد دورا محوريا للبنان في المنطقة العربية وأن ذلك الدور مهم أيضاً للبنان، فبدونه فإن لبنان سيكون ثقافياً وسياسياً أصغر مما هو جغرافياً، وهذا الدور يقوده إلى عدم معارضة الفصحى العربية. أما كمال يوسف الحاج فيرفض الجدل بين أنصار العامية والفصحى ويدعو لوجودهما كلتيهما، ويرى أن في الإنسان وجدانا وعقلا وأن الأولى مهمة للتعبير عن الأول والثانية للتعبير عن الثاني، واهتمام الحاج بالفصحى لا ينفصل عن حرصه على أن يكون لبنان منارة الحضارة لمن حوله.

النظر إلى الخلف والأمام:

الهدف الرئيسي لهذا الكتاب هو إظهار هيمنة اللغة في الصياغة الأيديولوجية للهوية القومية في الشرق الأوسط، فصياغة القومية العربية سواء أكانت جنينة غير ناضجة أو متشكلة كلياً فإنها غالباً ما بنيت حول إمكانيات العربية الفصحى وخصائصها محورا للهوية لكل هؤلاء الذين يتقاسمونها كلغتهم المشتركة، فتعريف العرب مرتبط باللغة العربية. لذا فإن صلة حتمية تم تأسيسها بين اللغة والهوية القومية في خطاب من هذا النوع. هذا ما يتضح من النقاشات في الشرق الأوسط في العقود الأخيرة من العهد العثماني وما بعد الحرب العالمية الأولى، والتي مثلت عصب المادة التي بنى سليمان تحليله عليها، لافتاً في الوقت ذاته في نهاية كتابه إلى قائمة ليست قصيرة لموضوعات يدعو باحثي علماء اجتماع اللغة العربية لدراستها والتوقف عندها.

محنة التعليم في الأزهر*

منذ سقوط الخلافة العثمانية ، والتعليم الديني – بعد الأحزاب الإسلامية والمحاكم الشرعية – غصة في حلق الاستعمار الجديد ، يعمل على إزاحته وإزالته والتعجيل بدفنه؛ وذلك أنه يرى فيه العقبة الكأداء أمام أطماعه في شعوب ودول دولة الخلافة التي مزّقتها سياسته الخبيثة كل ممزق.. ومنذ أن وطئ المستعمر بجيوشه أرضنا وغزا ديارنا، والقضاء على هذا النوع من التعليم غايته التي سعى إليها وعمل لها ، فكانت مدارس المبشرين أولى خطواته لزرع بذور الشقاق في جموع الأمة ، تلاها التضييق على التعليم الديني وحمله على مواكبة مناهجها التي صارت فيما بعد هي مناهج المدارس الوطنية ، بعد أن تخرج منها الأمراء والسادة والقادة والوزراء الذين سيطروا في ظل حكومات الاستعمار والاحتلال بعد ذوبانهم في سموم الغرب وآثامه...[1]".

وبعد ذلك يكون الاستيلاء على أوقاف المسلمين الخيرية لتحقيق معنى العلمانية ، وإبعاد ظل الدين عن أن يكون له أثر في الحياة الاجتماعية والعلمية التي تجد من أموال الأوقاف رافداً لاستقلالها ودوام أمرها [2].

ففي مصر أعلن كرومر – أول المعتمدين البريطانيين بعد الاحتلال – عام ١٨٨٤ أنه قادم إليها لهدم ثلاثة أشياء "القرآن والكعبة والأسرة المسلمة".[3] بدعوى أن المسلمين لا يمكنهم أن يرقوا في سلم الحضارة والتجديد إلا بعد أن يتركوا دينهم وينبذوا القرآن وأوامره ؛ لأنه – فض فوه – يأمرهم بالخمول والتعصب ، ويبث فيهم روح البغض لمن يخالفهم والشقاق وحب الانتقام[4].

---

*) د. يحيى إسماعيل، "محنة التعليم في الأزهر"، التحولات، مقال من الإنترنت.

[1]) التبشير والاستشراق والدعوات الهدامة ، أنور الجندي ٥»٣ .

[2]) د. محمد البهي ، حياتي في رحاب الأزهر ، ٨١ .

[3]) تاريخ اليقظة الإسلامية ، أنور الجندي ١٠-١٤٧ ..

[4]) المرجع السابق ١٠-١٤٧ .

ثم عهد لتلاميذه بتنفيذ مهمته، وكان ما عرف بعد بالتمصير، تمصير التعليم وتمصير التربية، وتمصير اللغة، ومن تمصير التعليم[٥]. دخل التطوير على الأزهر الذي ظل يفعل فعله في بنيانه بالحذف تارة من سنوات دراساته وبالاختصار أخرى من مناهج علومه حتى قارب على النهاية التي أملها كرومر وسعى لها سعيها وهو كافر .

وفي الجزائر – كما يذكر الشيخ محمد الشنقيطي – كان الإذن بتدريس علوم الدين مقيداً بأن المدرس لا يفسر أي آية أو حديث يدل على الجهاد ، وأن لا يدرس شيئاً من أبواب الجهاد في كتب الفقه. [٦].

وفي شمال إفريقية عام ١٩٣١ تم إنشاء أنظمة خاصة ومعاهد ومحاكم يفصل فيها المسلمون عن شريعتهم وقرآنهم. [٧] .

وكان هذا حال العلوم الدينية والعربية في جميع ديار المسلمين : التضييق عليها بزعم التطوير ثم الانقضاض على ما تبقى منها والإجهاز عليه ، كما حدث في القيروان بتونس والقرويين بالمغرب ومدارس القرآن بالهند والمدارس الأهلية بأندونيسيا .

لقد بدأ أمر إزاحة الأزهر بتطويره، هذا التطوير الذي حمل الأستاذ رجب البنا رئيس تحرير مجلة أكتوبر لأن يقول فيه: ولاشك أن قانون تطوير الأزهر الذي صدر عام ١٩٦١ لم تكن له أهداف واضحة. [٨]، فقد قيل إن الهدف هو إنشاء أزهر جديد يجمع فيه الخريجون بين العلوم المدنية والعلوم الشرعية ، فيكون رجل الدين طبيباً أو مهندساً، ولكن الذي حدث غير ذلك ، فقد بقيت الكليات الأزهرية التقليدية أصول الدين، والشريعة ، واللغة العربية ، وأضيفت كليات التجارة. [٩]. والعلوم والطب والهندسة

---

[٥]) المرجع السابق ١٠-١٤٩ .

[٦]) مجلة الفتح عام ١٩٣١ نقلاً عن التبشير والاستشراق ٥»٤ . وهذا العام تم حذف أبواب الجهاد والحدود والمواريث من على طلاب المرحلة الإعدادية الأزهرية مع أبواب كان وأخواتها ، وإن وأخواتها ، وما ولا ولات من دروس النحو .

[٧]) التبشير والاستشراق ٥»٢٤ .

[٨]) معلنة .

[٩]) من باب الخداع كانت تسمى في أول التطوير (الإدارة والمعاملات الإسلامية) .

والصيدلة وغيرها، وحدث انفصال بين العالمين، بحيث تأثرت الكليات الأزهرية التقليدية فانخفض مستوى التعليم فيها ، ومستوى خريجيها، وأصبحنا نجد الآن من لا يحفظ القرآن منهم، ومن يخطئ في قواعد اللغة العربية، وبسبب الكثيرين من هؤلاء الخريجين انحرف ألوف الشباب وضلوا الطريق الديني الصحيح، وبسبب الكثيرين منهم أيضاً تجرأ كثير من شبابنا فنعتوا شيوخ الأزهر بما لا يليق [١٠].

لقد كانت بداية التطوير في غلق الكتاتيب وتنفير الناس عنها ثم مزاحمتها بالمدارس الأولية مع سيطرة الدولة على أوقاف الأزهر وابتلاعها – وهو ما لم تفعله مع أوقاف الكنيسة وأموالها، وذلك حتى تضمن أن يكون علماؤه موظفين أجراء يأتمرون بأمرها ويخضعون لإرشادها ويحرصون على خراب معهدهم وضياع معالمهم. يقول الدكتور محمد البهي – يرحمه الله – : والهدف من استيلاء الدولة على أوقاف المسلمين الخيرية ضياع معالمها مستقبلاً ، فإذا ضاعت هذه المعالم – حجج الوقفيات وشروط الواقفين – وطلب من الدولة أن تزيد في الإنفاق على الدعوة أو تستمر في المستوى الجاري للإنفاق عليها كان لها أن تدعي أنها تنفق أكثر مما للدعوة في إيراداتها ، على أنه من جانب آخر بتمييع الأوقاف الخيرية وجعل مصادرها مبعثرة بين أملاك الدولة ، تسهم الدولة في تحقيق معنى العلمانية وإبعاد ظل الدين عن أن يكون له أثر في التمييز بين فرد وآخر، إذ يمكن الآن بعد استيلاء الدولة على الأوقاف الخيرية أن توزع دخلها على المسلمين وغيرهم دون أن يكون هناك فارق طائفي .

وقانون الاستيلاء على الأوقاف الخيرية الإسلامية من جانب الدولة يكمل المراحل التي بدأ بها الاستعمار الإنجليزي في مصر بازدواج التعليم المدني والديني، وازدواج التشريع الأهلي والشرعي، وإبعاد الدين عن السياسة، ثم إلغاء المحاكم الشرعية وتجميد القضاة الشرعيين وتحويل التقاضي في شئون الأسرة إلى دائرة مدنية أسوة ببقية الدوائر الأخرى، واستثنى هذا القانون الأوقاف القبطية الخيرية ترضية لصوت الكنيسة القبطية،

---

[١٠]) مجلة أكتوبر العدد ١٠٧٧ الأحد ١٥ يونيو ١٩٩٧.

ثم أردف – رحمه الله – قائلاً : وزارني في مكتبي أيام وزارة المرحومين الدكتور عبد الحميد بدوي باشا ، وكان أحد القضاة بمحكمة العدل الدولية في لاهاي بهولندا ، والمهندس طراف على باشا وزير المواصلات ومدير عام السكك الحديدية سابقاً ، وطلبا إلي رد الأوقاف التي حبست على الجمعية الخيرية الإسلامية إلى الجمعية التي يرأسها د. عبد الحميد بدوي ، وعللا طلب الرد بالمساواة بالجمعية الخيرية القبطية ، قائلين في حزن عميق : أليس من حق الأكثرية أن تكون متساوية مع الأقلية هنا في مصر[١١].

لقد أتت تلك السياسة بعلماء يدعون لها وهم غير مؤمنين بها ، يسوقهم – كما يذكر الدكتور محمد البَهي- المجلس الإسلامي الأعلى سوقاً ، فيطيعون ، لقد أصدر هذا المجلس عددين من مجلة منبر الإسلام ، أحدهما عن رأي الإسلام في الخواجة أبورقيبة والآخر عن نتف ذقن الملك فيصل، استكتب فيها بعض علماء الأزهر، فكتبوا دون أن يدروا أو يدري الكثير منا أن هذا المجلس أنشئ على غرار المجلس الديني الأعلى الملحق برياسة الوزارة السوفيتية في موسكو ، قصد منه هنا رصد الحركات الإسلامية، وأصحاب الإيمان والقوة الإسلامية، وتتبع هذه الحركات ورجال الإيمان بالله وإفسادها وترويج الأباطيل عنها وضربها بالمؤامرات والتجسس[١٢].

طه حسين وبزوغ قرن الفتنة :

وما أن ولي الجيش أمر قيادة الدولة حتى كانت قضية تطوير الأزهر أو تبويره – كما ذكر الأستاذ محمد عامر – رئيس تحرير صحيفة الحقيقة[١٣] – الغاية التي عمل المتآمرون لها ، فقبل هذا القانون[١٤]. الذي قضي فيه في الساعات المتأخرة من الليل ووصل الأمر فيه – كما ذكر الأستاذ فتحي رضوان – إلى عرض أرقام مواد القانون فقط، وأخذ الموافقة عليها من أعضاء البرلمان دون قراءة محتواها أو مناقشتها ، كتب

---

[١١]) محمد البهي، حياتي في رحاب الأزهر ٨١ .

[١٢]) المرجع السابق ٨٣ .

[١٣]) في أكتوبر ١٩٩٧ .

[١٤]) القانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١ .

طه حسين في صحيفة الجمهورية بتاريخ ٢١»١٠»١٩٥٥ مقالاً تحت عنوان "الخطوة الثانية" يدعو فيه الدولة إلى ضم مراحل التعليم الأزهري قبل الجامعي لوزارة التربية والتعليم ، والاكتفاء بالتعليم المدني عن الديني زاعماً فيه أن المسلمين في عصورهم الأولى لم يعرفوا تلك الحياة التي نعرفها الآن في طالب الأزهر ، حيث يؤخذ بالصبي من حياته العاملة لينفق شطراً طويلاً من عمره إلى نشاط خاص لا يشاركه فيه غيره من المواطنين يفرغ فيه منذ صباه لعلوم اللغة والدين ، حتى إذا ما تجاوز الصبا وأضاع زهرة الشباب أصبح رجلاً من رجال الدين، لا يحسن غير القول في شئون الدين. [١٥]

ولم يكد يظهر هذا المقال الخبيث حتى خرج عليه علماء الأزهر في ذاك الوقت بما يليق به وبصاحبه من الإنكار والتشهير والاستعداء وهتك الأستار عن دوافعه وأغراضه الخبيثة، وصدرت مجلة الأزهر في هذا الحين مرعدة ومرعبة ومتوعدة وصارخة بأن الدكتور طه حسين جعل من نفسه داعية لرجال الدين المسيحي فوصفهم بالقدرة والنشاط والتصرف في كل شئون الحياة ، ووصف شيوخ الدين الإسلامي بالعجز والخمود والقصور[١٦]، وأن الابتدائي والإعدادي والثانوي من بنيان الأزهر في موضع الأساس من صرحه الشامخ وكيانه الخالد ، متسائلة قائلة ، وما بقاء الطابق الأعلى في بنيان يهدم أساسه ويزال[١٧]، متهمة له بلسان فضيلة الشيخ عبد اللطيف السبكي عضو جماعة كبار العلماء بأنه نصّب نفسه لخصومة دينية لم يقفها مبشر قبله مخاصم للإسلام ، وأن طه حسين فيما تكلم به كان داعياً إلى فتنة واتباع شهوات ، ليس فيما دعا إليه رغبة في إصلاح ، بل هي ضلالة تمكنت وأحقاد تأصلت، وخصومة أزمنت، فكانت دعوة جهيرة ومشأمة خطيرة، صاحبها رجل مسلم أزهري في أوله، لكن لا ندري ما هو في أخره[١٨].

---

[١٥]) الجمهورية ٢١»١٠»١٩٥٥ .

[١٦]) غرة ربيع الأخر ١٣٧٥ - ١٦ نوفمبر ١٩٥٥ ص ٣٧٥ للشيخ محمد أبي شهبة .

[١٧]) محب الدين الخطيب ٣٣٨ .

[١٨]) المرجع السابق، ٣٤٧

وفي هذه الفتنة عظمت بعدها الفتن، صدر عن جبهة علماء الأزهر بيان نشر لـــها بتلك المجلة تحت عنوان : توحيد التعليم ، جاء فيه : إن الغرض من الجامع الأزهر هـو تعليم الدين أصوله وفروعه وتعليم اللغة العربية، وإنما يراد بـالدين الإسـلامي عقـائده وأخلاقه وعباداته ومعاملاته المالية والشخصية، والعقوبات على الجنايات، ويراد بعلومـه ما يؤهل لمعرفة هذه الأحكام من التفسير والحديث وعلومه وأصول التشـريع وفلسـفته، والفلسفة الكونية والتاريخ الإسلامي، فمهمة الأزهر دراسة هذا كله، وتدريسه في إتقـان وتفرغ، ضاماً إليه ما لا بد منه من العلوم الرياضية والطبيعية والتاريخية، ومهمته كذلـك تخريج علماء قادرين على البحث والاستنباط في الشرع الإسلامي واللغة العربية، فكـان لابد لمن يقبل في معاهده أن يكون حافظاً لكتاب الله ، ليتيسر فهمـه وأدائـه ، وتقويـم الألسنة بأسلوبه، وليتحقق التواتر في روايته، الذي هو ركن أساسي فيه، إذ لـو انقطـع التواتر – والعياذ بالله – لدخل على القرآن التحريف والتبديل، وكان لابد كذلك من إنشـاء المعاهد الدينية بوضعها الحالي ليتيسر فيها دراسة علوم الدين، واللغة والتاريخ الإسـلامي دراسة شاملة تكون الثقافة الضرورية للشخص المسلم ، وتؤهله للدراسات فـي كليـات الأزهر، ولا يستطيع عاقل أن يقول إن الثقافة المدرسية فـي مـدارس وزارة التربيـة والتعليم تؤدي عُشر معشار ما تؤديه المعاهد الدينية واللغوية. فمن الخطـأ الشـنيع بـل والفساد الكبير الإقدام على المساس بأي حلقة من هذا النظام، لأنه وليد ضرورة إسـلامية ملحة، وتجربة طويلة مبصرة ، ومجهود أفكار مخلصة حملت للإسلام وجـاهدت فـي سبيله ، وإن نفوسنا لتذوب أسفاً من هذه الأفكار الهدامة المنادية بإلغاء المعاهد الدينيـة، وتوحيد التعليم، إنهم يعتلون لذلك بتوحيد الثقافة في مصر، وإنها لسفسطة لا يـنـزاد بـها وجه الله ، فليست ثقافة الأزهر ثقافة شيوعية ، أو يهودية ، ولو كـان هنـاك إنصـاف لوجب أن تتوسع الثقافة المدرسية في العلوم الدينية واللغوية حتى نقضي علـى الإلحـاد المنتشر بين طلاب الجامعة ، وحتى نمحو العجمة اللسانية التي عمـت أكـثر خريجـي الجامعات ، إن التعليم في الأزهر لا يمكن أن يقال عنه إنه تعدد في الثقافـة ، بـل هـو وحدة بأوله ، واختصاص بعلوم الإسلام واللغة العربية بأخره ، ثم إن إشـراف الجـامع

الأزهر على هذا التعليم الديني ضروري لا غنى عنه ، لأنه أتقنه وتفرغ له وأخلص فيه وعرف حدوده وواجباته ، ولو قدر الإشراف عليه لوزارة التربية أو الجامعات لأصبح هذا التعليم الديني في مهب الأفكار ومعترك الاقتراحات ، ولضاع ثم فني ، ولكان أول خطوة في سبيل هذا التوحيد ضياع القرآن الكريم .

ثم ختم رئيس الجبهة آنئذ – فضيلة الشيخ محمد الشربيني – بيانها بنداء توجه به إلى رئيس الدولة قائلاً : (أيها الرئيس ، أيها القادة ، نحن نقدر إخلاصكم للأزهر وحرصكم على علوم الإسلام ونعرف مع ذلك أن في البلد قوماً يتربصون الدوائر بهذا الصرح الإسلامي الشامخ ، وهذه المنارة العالية ، فلنناشدكم الله ألا تسمعوا لهذه الآراء المنحرفة ، وأن تمكنوا الأزهر من المضي في أداء مهمته ، فإن في بقائه بقاء للإسلام ومجد مصر) [19].

ووُئدت الفتنة بهذه الحملة الضارية في ظاهر الأمر، وخرس طه حسين، وظننا برفاقه الذين قلنا إنهم يتربصون بنا الدوائر ظناً أضر بنا، وركنا إلى تلك الظنون، وإذا بالنكبات بعد ذلك تتوالى على رؤوسنا بغير صريخ ولا منقذ ولا نكير، حتى تم أخيراً حذف أبواب المواريث والجهاد والجنايات والحدود في الفقه من المرحلة الإعدادية بزعم أن الطلاب سيدرسونها في المرحلة الثانوية. وأساس النظام الأزهري تقسيم المراجع إلى ثلاث مجموعات ، الأولى تمثل المتون وشرحها، وهي للمرحلة الإعدادية، والثانية أوسع منها بسطاً لنفس الموضوعات بغير حواشٍ ولا تقريرات ، وناسبها المرحلة الثانوية . والمجموعة الثالثة من المطولات وكانت لها المرحلة الجامعية[20]؛ فالزعم المعلل به هذا الحذف غير سائغ ولا مقبول ، ثم بماذا نعلل حذف اثني عشر جزءاً من القرآن الكريم مرة واحدة من على طلاب المرحلة الابتدائية ، وتقليص ساعات القرآن الكريم بها ، من ثماني عشرة حصة إلى ستٍ فقط في عهد فضيلة د. محمد طنطاوي ، وفي العهد السابق

---

[19]) محب الدين الخطيب، المرجع السابق ٣٤٧ .

[20]) محمد البهي، حياتي في رحاب الأزهر ٦٩ .

عليه ضم التفسير والحديث في المرحلة الإعدادية إلى مادة المطالعة[٢١] وبعد أن كان المقرر على الطالب من الحديث الشريف في تلك المرحلة ثلاثين حديثاً، إذ بها تنكمش إلى ثلاثة فقط !

بماذا نعلل هذا ؟ وبماذا نعلل تخفيض ساعات القرآن الكريم في تلك المرحلة من ٤ ساعات إلى ساعتين ونصف فقط ؟

وبم نعلل دمج مادتي النحو والصرف في مادة واحدة، نجعل مجموع درجاتهما أربعين درجة والنجاح فيهما من عشرين درجة فقط ؟

فإن قلنا : إرادة التخفيف ، فلماذا ضاعفنا من ساعات اللغة الأجنبية ، ومن ساعات الرياضيات والأنشطة ، الأولى من ثلاث إلى ست والأخيرة من واحدة إلى ثلاث، والثانية زيدت لها حصتان ، وتم حذف حصة من حصص الفقه في القسم الأدبي للمرحلة الثانوية ، وحصتين من حصصهم في القسم العلمي ، فلا يبقى له فيها سوى حصة واحدة ، وفي المرحلة الجامعية للكليات العملية يعتذر عن حذف ثماني ساعات من ساعات الفقه بها بأن طالبها لن يتخرج ليكون مدرساً للفقه ، الأمر الذي يصلح – إن سكتنا عليه – لأن يكون عذراً لحذف القرآن الكريم والحديث والفقه والعقيدة[٢٢].

وبماذا نعلل تقسيم القرآن الكريم على سنوات الدراسة الثانوية بتلك الطريقة المريبة، الصف الأول : بعض سورة النساء من الآية ٥٧ إلى آخر السورة، آية ١٧٦ فقط، فيكون المقرر منه عليهم ١١٩ آية فقط، والصف الثاني المقرر عليهم من القرآن الكريم هو سورة آل عمران فقط، وللصف الثالث الثانوي ١٧٦ آية من سورة البقرة تبدأ من أولها ويكون مقرراً منه على طلاب الصف الرابع هو من أول الآية ١٩٧ "ليس البر" إلى آخر السورة ، غير مقبول في التبرير أن يقال إن الطالب يمتحن مع المقرر فيما سبق له حفظه ، إذ ما الفائدة على هذا التخصيص لهذا القدر، ثم إن القانون ينص على

---

[٢١]) آفاق عربية ٢«١٠«١٩٩٧ .

[٢٢]) انظر صحيفة الأسبوع العدد ٤١« ٢٤ من نوفمبر ١٩٩٧ تحت عنوان : (قرار أزهري لا يصدره أتاتورك).

أنه لا امتحان على الطالب فيما لم يدرس أثناء العام، ومع هذا تعلن مشيخة الأزهر عن عزمها على الموافقة على حذف السنة الرابعة الباقية لنا في المعاهد الثانوية الأزهرية بعد هذا الخراب والتخريب أسوة بطلاب الثانوية العامة [٢٣].

الثانوية العامة التي صار الدين فيها مادة هامشية، يتساوى فيها الرسوب بالنجاح[٢٤]، أصبحت هي الأسوة لنا نحن الأزهريين .

الثانوية العامة التي خفضت فيها درجة اللغة العربية من ٦٠ إلى ٢٥ درجة رضيناها أخيراً، قدوة وأسوة للأزهريين .

الثانوية العامة التي تتبع نظاماً منهاراً في التعليم كما ذكر الدكتور الشافعي بشير[٢٥] ذاك النظام الذي يشجع على تسهيل أساليب الغش بين التلاميذ، والذي به وعليه تخرجت أجيال نحكمت فيها لغة الشارع مما شكل قرينة عند الغيورين على أن طلابها لم ينجحوا في اللغة العربية إلا بالغش والتزوير؛ لإظهار النتائج بمظهر خادع [٢٦]

هذه الثانوية أضحت هي المعلم البارز لنهضتنا نحن الأزهريين ، وانعتاقنا من نظام الثانوية الأزهرية القديمة. مراحل النكبات لقد مرت النكبات بأزهرنا الشريف - بعد فرار طه حسين من المواجهة، وقبل المسخ الأخير لما تبقى من علوم الأزهر، وساعاتها - بثلاث مراحل :

النكبة الأولى "١٩٦١" :

وكانت في مؤامرة التطوير عام ١٩٦١، والتي يقول فيها الدكتور سعيد إسماعيل علي: (إن هناك مصادر متعددة حية ووثائقية أشارت إلى العجلة الواضحة في إخراج قانون التطوير في آخر جلسة من جلسات مجلس الأمة، وفي آخر ساعاته وبعد منتصف

---

[٢٣]) الأهرام ١٠ من رجب ١٤١٨ هـ « ١٠ من نوفمبر ١٩٩٧.

[٢٤]) الأهرام ٢٣ يوليو ١٩٩٧ .

[٢٥]) الوفد ١٩٩٧/٤/٢ .

[٢٦]) الأهرام ١٩٩٧/١١/٤ .

الليل، وأنه لم يأخذ حظاً قليلاً ولا كثيراً في المناقشة قبل هذا، بل وأكد الأستاذ فتحي رضوان أن المسألة وصلت إلى عرض لأرقام مواد القانون وأخذ الموافقة عليها من الأعضاء دون قراءة محتواها أو مناقشتها في المجلس نفسه[٢٧]، ويقول الدكتور محمد البهي فيها : (لم أسأل بحكم وظيفتي – مدير عام إدارة الثقافة بالأزهر – ولا بصفتي الشخصية عن الرأي في تطوير الأزهر، ولقد اطلعت على مشروع هذا القانون سراً بواسطة الأستاذ » محمد المبارك إلى أن كان يوم معين كان آخر أيام انعقاد مجلس الأمة المشترك بين مصر وسوريا كلفني الشيخ الأكبر محمود شلتوت بالحضور إلى منزله في الساعة الخامسة مساءً، إذ كان على موعد مع السيد كمال الدين حسين، فذهبت وفي نفس الموعد حضر المرحوم الشيخ محمد نور الحسن وكان وكيلاً للأزهر، ثم حضر السيد كمال الدين حسين وسأل الأستاذ الأكبر[٢٨]. عمن يمثل الأزهر عند مناقشة القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١ هذا المساء، فذكر له اسمي واسم وكيل الأزهر، وركبنا معه إلى مجلس الأمة واستمرت المناقشة إلى الساعة الثالثة صباحاً؛ لأن مرسوم فض الدورة سيتلى عقب الموافقة على القانون، وكل ما أمكنني أن أعد له هو وضع كلمة "موافقة" شيخ الأزهر بدلاً من "اقتراح" شيخ الأزهر في المواد التي طلب فيها الرجوع إلى شيخ الأزهر[٢٩].

ويقول الباحث الدكتور فتحي محمد العراقي في رسالته التي تقدم بها إلى كلية التربية لنيل درجة الدكتوراه عن مشكلات تمويل تعليم ما قبل الجامعي بالأزهر: (إن قانون التطوير قد واكبه ضعف في التمويل، وفساد في التخطيط أدى إلى أضرار ومشكلات بالغة[٣٠].

---

[٢٧]) سعيد إسماعيل علي، "إنهم يخربون التعليم ١٦٨" نقلاً عن المؤامرة على الأزهر ومعلميه، للأستاذ علي لبن ٤ .

[٢٨]) كان لقب شيخ الأزهر حينئذ .

[٢٩]) محمد البهي، حياتي في رحاب الأزهر ٦٧ .

[٣٠]) منها مثلاً أن عدد طلاب المرحلة الإعدادية للبعوث الإسلامية كما ذكر الباحث في تناقص مستمر ، فبعد أن كان عددهم ١٨٤٠ طالباً في العام الدراسي ١٩٥٥«٥٤ أصبح عددهم ٤٨٤ طالباً في عام ١٩٨٣«٨٢ بنسبة تصل إلى ٧٤٪ ، كما تناقص عدد الفصول من ٢٩ فصلاً عام ١٩٩٥«٥٤ إلى ٦ فصول عام ١٩٨٣«٨٢ بنسبة تصل إلى ٧٩,٣٪، ومنها أنه قد نتج عند اعتماد تمويل الأزهر ومعاهده على ميزانية الدولة بعد أن آلت إليها إيرادات الأوقاف

النكبة الثانية "عام ١٩٨٩" :

وفيه خفضت حصص الفقه والقرآن الكريم على المرحلة الإعدادية الأزهرية كما ألغيت المواد الأزهرية الأساسية، وهي التفسير والحديث من الصف الثالث، وتم حذف ثلث الأحاديث المقررة على الصف الثاني وأكثر من نصف موضوعات التفسير على نفس الصف. كما تم حذف بعض الآيات والأحاديث التي يتصل موضوعها بموضوع الجهاد[٣١]، وفي المرحلة الثانوية خفضت مادة التفسير مع مادة الحديث وصارت حصصها من أربع إلى اثنتين بالصف الأول والثاني، ومن ثلاث إلى اثنتين بالصف الثالث والرابع، وأدمجت مادة البلاغة مع مادة النصوص، وصارت حصصهما من أربع إلى ثلاث، كما خفضت حصص الفقه من ثلاث إلى اثنتين، وكذلك فعل في حصص النحو والصرف من ثلاث إلى اثنتين، وفي نفس الوقت زيدت فيه حصص العلوم من خمس إلى تسع في شعبة العلوم، ومن ثلاث إلى خمس في شعبة علمي رياضة، كما زادت حصص اللغة الإنجليزية من خمس إلى ست، وفي القسم الأدبي ألغيت مادة الحديث النبوي من الصف الأول، وبذلك أصبح الطالب الأزهري فيه لا يدرس شيئاً من السنة النبوية، في حين يقوم بدراسته ، طلاب المدارس العامة.

وفي معاهد القراءات ألغيت منها في هذه النكبة مواد التفسير والحديث والمجتمع الإسلامي والعروض وخفضت حصص التجويد والفقه[٣٢].

وبعد ذلك يقال لنا إن فضيلة الإمام الأكبر قد وافق على بحث الاقتراح المقدم من أولياء أمور طلبة المعاهد الأزهرية بأن تكون مدة الدراسة في المرحلة الثانوية الأزهرية

قد نتج – عند اعتماد تمويل الأزهر ومعاهده على ميزانية الدولة بعد أن آلت إليها إيرادات الأوقاف والأعيان التي كانت موقوفة على الأزهر – أن حال ذلك دون تطوير الأزهر إمكاناته المالية المحدودة التي لم تساعده بحال من الأحوال على النهوض بأعباء التعليم بالمعاهد الأزهرية ورفع مستواه .

[٣١]) فتحي العراقي، مشكلات تمويل تعليم ما قبل الجامعي بالأزهر ،رسالة دكتوراه، جامعة الازهر، كلية التربية، ١٩٩٢.

[٣٢]) الحقيقة ٢٨ سبتمبر ١٩٩٦ ، المؤامرة على الأزهر ١٩ .

ثلاث سنوات، مما يعني حذف ربع المتبقي من تلك النكبات من العلوم الشرعية والعربية في تلك المرحلة، ويعني كذلك أن العلمانية في مصر قد التقت مع العلمانية في تركيا، في ظاهر الأمر وباطنه، على الكيد للأزهر حتى تأتي على البقية الباقية من معالمه[٣٣].

إن الاستخفاف بالأزهر الشريف هو استخفاف بالإسلام نفسه، وإن الرضا بالتفريط فيه هو رضا بالتفريط في كل قيمة وقدر، فهل وراء هذا الكيد إرادة سوء بإعداد المعاهد الأزهرية وتهيئتها لتضم في مرحلة أو مراحل لاحقة إلى وزارة التربية والتعليم استجابة لرغبة هالك هلك فينا عن بينة؟

إن كان كذلك فتلك – وايم الله – القاصمة، بعد أن جاهر وزير التربية والتعليم بمصر بما يعد إعلان حرب صريحة على رسالة الأزهر، بل ودين الدولة كله، من ناحيتيه العملي والعلمي، حيث قال في إجابة عما وجه له من بعض الأساتذة العلمانيين بجامعة الإسكندرية من سؤال عن مصير جهوده التي ضاعت أدراج الرياح بشأن قضية الحجاب، فكان رده : (لا تقلقوا ودعوا هذا الجيل ليمر وانتظروا الأجيال القادمة التي لن تعرف لها ..، ولن تستطيع أن تفرق فيهم بين الفتى والفتاة) [٣٤].

إن مجرد السكوت على هذا الإعلان عجز يستوجب المؤاخذة، فما بالنا إن وافقنا على الدخول مع صاحبه فيما أعلن واستهدف.

لقد تردد في الآونة الأخيرة كثيراً اتهام ما سمي بعجز العلماء كسبب من أسباب انتشار ظاهرة العنف المنسوبة إلى بعض الشباب الإسلامي في مصر .

فهل هناك من تفسير لأسباب هذا العجز في غير ما ابتلينا به من هذه السياسات التي تسير فينا بتقطيع أوصالنا وتحجيم أمرنا والتضييق علينا في كل فجاج الأرض، فلا صعود للمنابر ببيوت الله، إلا بتصريح، ولا تعيين للأمة والعلماء إلا بعد تصريح وموافقة ممن لا يحسن التقدير، والانتساب إلى الكليات الشرعية محظور بعد أن فتح بابه

---

[٣٣]) المؤامرة على الأزهر ومعلمه ١٩ .

[٣٤]) آفاق عربية ، العدد ٣٣٢ - ١٦ أكتوبر ١٩٩٧.

لحملة المؤهلات العليا بقرار جمهوري كريم بسعي من فضيلة الإمام الأكــبر الراحــل، ومن انتظم من هؤلاء بتلك الكليات بعد، عوقبوا بمنعهم من التسجيل للدراســات العليــا، بدعوى أنهم غير حاملين للثانوية الأزهرية، مع العلم بأنه يوجد في تلك الكليات الشرعية الكثير من الأساتذة الذين لا يحملونها .

أمل أن يكون فيما قدمت، وفيما آلت إليه الأوضاع، ما يحملنا على إيقــاف ســكين التقطيع الساري في أحشائنا، ثم معاودة النظر في جميع سياســاتنا، المتعلقــة بأزهرنــا وتمكين ذوي الرأي والمخلصين من أبنائه من إبداء مشورتهم فيها ، فإن لــهؤلاء مــن الأزهر مثل ما لغيرهم فيه، إن لم يفوقوه .

"إن أريد إلا الاصلاح ما استطعت، وما توفيقي إلا بالله"..

كلمة صريحة عن مناهج التعليم (*)

بينما كنت أقلب أوراقي القديمة وجدت هذا المقال الذي كتب في عام ١٩٤٨ ولم ينشر فما أشبه الليلة البارحة، وما أجدر هذا الكلام أن يقال اليوم..

لفت نظري في أثناء دراستي للمناهج الجديدة لمدارس المرحلة الأولى أمر بارز هو أن هذه المناهج تصلح لكل دولة إلا أن تكون دولة إسلامية لغتها الرسمية هي اللغة العربية.

فالمنهج السليم للمرحلة الأولى هو الذي يكون كفيلاً بأن تقام على أساسه دراسات متنوعة في المراحل التالية، وفي دولة إسلامية عربية كمصر، لابد أن يحسب حساب لان تكون إحدى هذه الدراسات المتنوعة دراسة إسلامية لمن يريد أن يتخصص في هذا اللون من الدراسة وأن تكون إحدى هذه الدراسات كذلك دراسة لغوية أدبية عربية لمن شاء أن يتخصص في هذا الفرع. .

والبراهين تقتضي أن يكون أساس الدراسة الإسلامية هو القرآن الكريم والتجارب العملية تؤيد ضرورة دراسة القرآن كذلك لمن يريد التخصص في الدراسة اللغوية والأدبية.

والواقع العملي الحاضر يقول أن هناك جامعة كاملة من جامعات الدولة وكلية كاملة في إحدى جامعاتها الأخرى، ومعاهد مختلفة لتخريج مدرسين لنوع من أنواع مدارس المرحلة الأولى – كلها تعتمد على دراسة القرآن وحفظه كمادة أساسية في تكوين الطالب.

فالجامعة الأزهرية وكلية دار العلوم ومدارس المعلمين الأولية كلها تشترط حفظ القرآن.

(*) سيد قطب، "كلمة صريحة عن مناهج التعليم" مجلة الدعوة ١٠ مارس ١٩٥٣ العدد ١٠٨ .

اما المناهج الجديدة لمدارس المرحلة الاولى فتتجاهل هذا الواقع اولا، وتتجاهل ما تقضى به البداهة، وما تؤيد التجربة وتغفل إغفالا نهائيا تهيئة أية فرصة لحفظ القران، لا في المرحلة الاولى فحسب، بل في المراحل التالية كذلك، لان إغفال هذا الهدف في المرحلة الاولى يسد الطريق لإدراكه في اية مرحلة تالية.

والذي سيحدث بالفعل أنه حين تنقضي ٦ سنوات فقط منذ اليوم لن تجد الجامعة الأزهرية بجميع معاهدها وكلياتها تلاميذ يتقدمون إليها يتوافر فيهم شرط حفظ القران أو نصفه أو ربعه لأن جميع التلاميذ الذين يتعلمون في المدارس الابتدائية الحالية والنموذجية والأولية لن يكون أحد منهم حافظا للقرآن ولا لنصفه ولا ربعه، وكذلك لن تجد مدارس المعلمين الأولية مادتها الأولية من التلاميذ ولن تجدر كلية دار العلوم طلابها كذلك.

وقد سمعت أن وزارة المعارف تنوي تعديل نظام القبول والدراسة في مدارس المعلمين الأولية بحيث تقبل تلاميذ الشهادة الابتدائية وبحيث تستغني عن جعل حفظ القرآن شرطاً للنجاح في مرحلة القبول..

وكذلك سمعت أن كلية دار العلوم ستعدل شروط القبول فيها بحيث تقبل طلابا من الحاصلين على التوجيهية من المتفوقين في امتحان اللغة العربية، فإذا سلمنا جدلاً بأن هذا النظام صالح وأن تلميذ الابتدائية يستطيع أن يصلح أساساً لمدرس المرحلة الأولى، وأن طالب التوجيهية يصلح لتلقى دراسات دينية ولغوية في كلية دار العلوم، فانه تبقى هناك مشكلة لا شك أن الدولة مطالبة بحلها وهي مشكلة تغذية الجامعة الأزهرية بمعاهدها وكلياتها المختلفة..

ولن تكون الدولة منطقية مع نفسها إلا أن تلغى هذه الجامعة الأزهرية بقانون، أو تغير مناهج الدراسة في المرحلة الأولى بحيث تكون صالحة لتكوين التلميذ الذي يتجه إلى الدراسة الأزهرية فيما بعد..

ولا مفر من مواجهة أحد هذين الحلين في المستقبل القريب. على أنه يبقى أن

نبحث بحثاً حقيقياً في صلاحية طالب التوجيهية لتلقى دراسة حقيقية في كلية دار العلـوم، أما أنا فأشك شكاً قوياً ولا أريد أن أقول أنى أجرم في صلاحية هذا الطالب لتلقـى هـذه الدراسة، فحفظ القرآن أولاً أو دراسة بعض الكتب النحوية واللغوية القديمة ثانيـاً، لابـد منهما لتكوين استعداد حقيقي لدراسة إسلامية عربية في كلية دار العلوم، وكل مـن لـه خبرة بنوع الدراسات الإسلامية واللغوية العربية يدرك أن مادة القرآن عنصـر أساسـي في هذه الدراسات يستحيل الاستغناء عنه، ولا أريد أن أفصل القول كذلك في ضـرورة حفظ القرآن ودراسته في تكوين الحس الأدبي في الدراسات الأدبية العربية، فهذا القـول قد يثير بعض الذين لم يحفظوا القرآن ويعتقدون في أنفسهم القدرة على الزكانة الأدبيـة فهؤلاء أولاً قلة شاذة ومعظمهم قد درس القرآن لنفسه، ولو لم يكن جزءاً من دراسـته المدرسية – حتى من إخواننا الأقباط الذين لهم قسط من بلاغة التعبير والفهم الأدبي.

على أن وظيفة كلية دار العلوم ليست مجرد الدراسة الأدبية البحتة، بل الدراسـة اللغوية والإسلامية وإذا جاز أن تستغني دراسة أدبية بحتة عن حفظ القرآن ودراسته فلـن تستغني دن دراسة إسلامية ولا لغوية عن هذا العنصر أصلاً..

وقد يقال أن حفظ القرآن ليس ضرورة في هذه الدراسات فيمكن دراسـة هـذا القرآن مطالعة عند الحاجة، وهذا وهم، فالحفظ ضرورة لألفة هـذا الأسـلوب الأدبـي التعبيري المتفرد في نسقه وجريانه على اللسان حتى يصبح مادة أدبيـة ذاتيـة مملوكـة لصاحبها وحتى تصبح أحكامه إسلامية، وقواعده اللغوية. في متناول قريب منه فمجـرد الدراسة دون الحفظ لا تكفى قطعاً.

وهناك ناحية لا يمكن إغفالها أليس من واجب الدولة أن تهيئ السـبيل لإيجـاد طائفة من الباحثين المتخصصين في الدراسات الدينية واللغوية الصرفة! فكيف توجدهـم وهى تقطع الطريق على هذا اللون من التخصيص منذ المرحلة الأولى وتمنع الجميـع أن يسلك منهم أحد هذا الطريق منذ البدء ألا أن ينأى عن معاهد الدولة كلها ليتلقـى تعليمـاً خاصاً ليس مما تشرف عليه الدولة أو تعترف به؟

و لا أحب، أن أقول أن في هذا الاتجاه خطراً حقيقياً على دين الدولة ولغتها، فأنـــا لا أكتب هذا لاستخدم تعبيرات حماسية مثيرة بل أكتبه لأواجه الحقائق البسيطة الواقعـــة ولكنى سمعت أحد حضرات الذين اشتركوا في وضع هذه المناهج قال : "أن أمريكـــا لا تحفظ القرآن ومع ذلك فهي أكثر منا حضارة".

أنني لا أمانع في قبول هذا الاتجاه في التفكير، ولكنى أرى أنه يجب أن تســبقه خطوة هي أن تكون الدولة منطقية مع نفسها، فتعدل الدستور وتعلن أن مصـــر دولـــة علمانية.

بدعة صراع الحضارات*

التاريخ يكذب!!

د. إسماعيل صبري عبد الله

لا أقصد بحديثي هذا تسفيه رأي أو إساءة لأي شخص ممن شغلتهم مقولة صراع الحضارات واندفعوا في تفصيل مفهوم الهوية الحضارية ومنهم من حذروا من الغزو الثقافي ولم يفرز كل ما قيل في شأن صراع الحضارات ما يعتد به من نتائج, وقد فرض هذا الحديث نفسه علي نظرا لتعدد الآراء والتوجهات لأن موضوع الخلاف مقولة فاسدة أصلا وقد انتهيت من القراءة في الماضي والحاضر إلي أمرين: الأول هو أن تاريخ البشرية قديما وحديثا لم يحكمه في أي وقت صراع حضارات, والثاني البحث عن مسئولية شغل الناس في قضايا لا علاقة لها بالتنمية الشاملة والمستقلة والعمل علي الحد من عمليات الإفقار تمهيدا لتصفية الفقر, وعليه فتشت في التاريخ وبحثت عن جذور الفكرة المطروحة ومن صاحب المصلحة في هذا الصراع المزعوم.

(١) من تاريخ مصر:

ومن التاريخ نجد شواهد كثيرة تناقض هذه البدعة والي القارئ بعض هذه الشواهد بالغة الدلالة ونبدأ من مصر القديمة فنري أن أسلافنا الأمجاد لم يحاولوا غزو جيرانهم أو استلاب أموالهم, فمن الثابت أن جيش مصر الفرعونية لم يعبر حدودها إلا في عهد الأسرة الثامنة عشرة حين تعقب المصريون فلول الهكسوس في عام١٧٧٠ قبل الميلاد, أي بعد نحو ٢٥٠٠ سنة من توحيد مصر, وبالتالي بني أسلافنا الهرم الأكبر أولي عجائب الدنيا السبع دون استرقاق شعب آخر ودون خبرة أجنبية أو سابقة تاريخية حاولوا محاكاتها أن نقلوا تقنيتها من الخارج وقد استفاد المصريون من غزوات الهكسوس لأنهم استوعبوا واقع أن مدخل مصر يمر بالضرورة بفلسطين والشام, ولكن هذا لم يدفعهم إلي امتلاك هذه الأقطار أو فرض حضارتها أو لغتها علي شعوبها, كما

---

*) إسماعيل صبري عبد الله, "بدعة صراع الحضارات" الأهرام, في ٣٠ نوفمبر ٢٠٠١.

أن التاريخ لم يحفظ لنا أي دليل علي تدمير الحضارة المصرية أو فرض حضارة عليها، وقنع الفراعنة بأن يكون حكام بلاد الشام وفلسطين موالين لهم لا يتآمرون علي مصر، وبالفعل احتفظ أهل القطرين بديانتهم وأساليب معيشتهم، وكان لمصر علاقات تجارية مع دول شرقي البحر المتوسط فاسوردوا خشب الأرز من لبنان واستقبلوا عددا من أهل اليونان قبل فتح الاسكندر بعشرات السنين واستقر المهاجرون في منطقة الفيوم ومريوط، وحين فتح الاسكندر الأكبر بلادنا سعي إلي معبد آمون في واحة سيوه ليتوجه الكهنة كابن لامون وبالتالي يكون فرعونا، وخلال القرون الثلاثة التي عاشها حكم البطالمة كانت الهيلنية في الإسكندرية ومجتمعها الحافل بالأجانب، أما في بقية أرض مصر فكان بطليموس فرعونا وعلي جدار في سعبد دندرة يري الناظر كليوباترا في زي فرعوني، وقد سار البطالمة الذين حكموا مصر نحو ثلاثة قرون من حيث إظهار بطليموس كفرعون يحافظ علي ثقافة المصريين ودياناتهم، بل ذهب بعضهم إلى أبعد من ذلك بترميم عدد من المعابد المصرية ووسعوا فيها وبنوا معابد جديدة ويتجسد هذا الاهتمام في معابد أدفو وفيلة وإسنا وكوم أمبو، وحين حكم الرومان مصر أعلنها إمبراطورهم إقليما خاضعا له شخصيا وحظر هجرة الرومان إلى مصر، وصان الأباطرة آثار مصر وأضافوا لها بل قد تبني عدد كبير منهم الديانة المصرية وبنوا في روما معبدا لإيزيس لا تزال بقاياه قائمة، وهكذا ظل الشعب المصري محتفظا بدينه ولغته حتى في ظل حكم أجنبي، وكان التغيير الأساسي الأول هو تحولهم إلي الدين المسيحي في القرن الأول بعد الميلاد والثاني هو تبني اللغة العربية مع احتفاظهم بدينهم، لم يفرض العرب لغتهم بالقوة علي أهل البلاد، وتم الاستعراب تدريجيا عبر ما يقرب من ٣٠٠ سنة، وعندئذ قررت الكنيسة تعريب الكتب المقدسة نظرا لأن الشعب لم يعد قادرا علي تفهم الطقوس والمواعظ، وختاما لهذا العرض الذي يثبت قدرة الشعوب علي صون هويتها رغم الحكم الأجنبي، نسوق دليلا علي ذلك من أن اليونانية كانت اللغة الرسمية في بلاط الملوك والحكام ومن تمكن من الانضمام إلي النخبة وذلك طوال ألف عام، وقد أعطي حكام الإسكندرية أسماء يونانية لكل البلاد المصرية وبمجرد استقرار

الحكم العربي الإسلامي اختفت تلك الأسماء ليحل محلها الاسم المصري الأصيل ومازالت هذه الأسماء العريقة باقية في عدد كبير من مدن وقري مصر. اسم قريتي في الصعيد الريرمون وقال لي باحث في علم المصريات إنه يعني فم الإله أمون فلم يكن في ذلك كله شيء اسمه صراع الحضارات، نعم هناك صراع علي الخيرات(الجزية المدفوعة للحاكم) التي كانت في نظر شعوب رعاة أو فقيرة كنزا لا يفنى.

وثمة دليل قوي علي بقاء الحضارة رغم فقدان السلطة السياسية، لقد احتل الرومان بلاد الإغريق ولكن حضارتهم لم تندثر بل العكس تبناها الرومان وزاوجوا آلهة اليونان مع آلهتهم وهكذا اعتبروا زيوس كاسم آخر لجوبيتر كبير الآلهة عندهم وأفروديت ليست إلا فينوس وهكذا والاهم من ذلك اغترف الرومان من ثقافة اليونان من الفلسفة والرياضيات والمنطق ونظم الحكم وكذلك المسرح نصوصا وتمثيلا والشعر وحتى الأساطير.

(٢) غزو الفرنجة:

علي مدي قرنين من الزمان (١٠٩٦ -١٢٩١) توالت علي بلاد الشام(بالمعني الواسع) وعلي مصر أحيانا ثماني غزوات من أوروبا الغربية وقد قبلنا تسميتها الأوروبية فقلنا الحروب الصليبية وتجاهلنا تماما أن المؤرخين العرب المعاصرين لها أسموها جميعا غزوات الفرنجة ومن الوقائع التاريخية أيضا كانت الدعوة إلي الانخراط في الجيوش الغازية تحت شعار الحج إلي موطن السيد المسيح والأرض التي عاش فيها لتغفر لهم ذنوبهم ويدخلوا الجنة ثم وبهذا الترتيب تحرير قبر المسيح من قبضة الكفار الذين أطلق عليهم رجال الكنيسة الكاثوليكية اسم المحمديين وكان البابا الذي تبني الغزو وقدم له الأساس العقيدي هو الذي دعا عامة الناس للمشاركة في هذه الحملات وأن يرفعوا الصليب في مقدمة صفوفهم ومن ثم جاءت كلمة الحروب الصليبية ولم يكن عرب ذلك الزمان ليقبلوا أن يحتكر هؤلاء الغزاة الصليب فمن العرب مسيحيون من قبائل هاجرت إلى الشام قبل ظهور الإسلام مثل قبيلة تغلب التي تركت لنا الأخطل شاعر بني أمية النصراني، وبكر التي بقي من ذكراها مدينة دياربكر في جنوبي تركيا،

وكانوا يعرفون الروم الذين غلبت عليهم اللغة اليونانية ويعدون مدينة بيزنطا (التي اسموها القسطنطينية) هي المدينة المقدسة وليس روما وأخيرا تعامل العرب مع أرمينيا وأهلها من الكنائس الشرقية التي رفضت سيطرة الإمبراطور علي الكنيسة منذ القرن الخامس مع الكنيسة القبطية والسريانية كذلك العرب علي علم بأن الغزاة القادمين من غربي أوروبا ينتمون الي الفرنج(الفرنك) إحدى القبائل الجرمانية التي استقرت فيما سمي فيما بعد فرنسا وإيطاليا وأسبانيا (الدول ذات اللغات المتفرعة من اللاتينية) لغة الإمبراطورية الرومانية الغربية التي اندثرت علي يد الجرمان الذين تبنوا لغة المهزومين وحضارتهم وثمة كتاب ممتن يعرض كل هذا وهو الحروب الصليبية كما رآها العرب الذي صدر أولا في فرنسا ولقي إقبالا كبيرا ثم ترجم إلى العربية ونشر في بيروت وقد اتبع المؤلف أمين المعلوف نهج ذكر الواقعة مقرونة برواية الكتب الأوروبية وإلي جانبها رواية مؤرخ عربي معاصر, كما أن سلوك الغزاة في قتل أهل البلاد المحتلة مسلمين ومسيحيين يكفي لنفي طابع الدين.

وحقيقة الأمر أن أوروبا الغربية كانت في قاع الفقر والجهل تعاني المجاعات والأوبئة(القرون الوسطي أو عصر الظلام كما يقول الأوروبيون منذ عصر النهضة) في زمن كان المشرق العربي متقدما حضاريا وعلميا وتبدو عليه مظاهر الثراء وكان سواد الناس يهرب من ظروف الفقر أرض الغني أي ان الدافع كان مصلحيا في الأساس يشبه محاولة أبناء العالم الثالث الهجرة إلي أوروبا وأمريكا أو حتى استراليا أما الكوادر العسكرية فكانت من فئة من النبلاء في وضع فقير فقد كان الميراث في ذلك العصر محكوما بمبدأ عدم تجزئة الإقطاعية ولهذا كانت تؤول كاملة إلي الابن الأكبر الذي يلتزم بان يقدم لاخوته المأوي والغذاء في قصر أو قلعة الأسرة وأحيانا بعضا من النقود إذا كان الميت قد أوصي بذلك, فنحن هنا إزاء نبلاء لم يتعلموا شيئا إلا الفروسية والقتال لكنهم مفلسون لا أمل لهم في الحصول علي وضع السادة الإقطاعيين, وكانت أوروبا الغربية في ذلك الوقت بدون دولة مركزية, فكل إقطاعي سيد في أرضه ويكون بالإضافة لذلك وتابعا لسيد أكبر في المرتبة.

وقد انتشرت الحروب الصغيرة بين الإقطاعيات إضافة إلى الغارات أو افتعال سبب القتال وأشهر مثال لذلك المبارزات بين الفرسان. وقد انخرط هؤلاء في زحف الحجيج الي الأراضي المقدسة ليحصلوا فيها علي إقطاعيات. وبالفعل نشأت ملكيات أشهرها مملكة أوراشليم اللاتينية التي عاشت نحو ٩٠ سنة. ويليها في الشهرة مملكة إنطاكية في شمالي سوريا وعدد من الدوقيات أو الإمارات الصغيرة مازالت آثار قلاعها قائمة حتى الآن. وخلف كل هؤلاء التجار والصيارفة الذين اثروا من بيع منتجات المشرق في أوروبا وتوريد ما يحتاجه الفرسان والأمراء والإقراض بفوائد ربوية (رغم حظر الكنيسة في ذلك الوقت للربا) ومن الطريف في هذا الصدد تحول منظمة الرهبان فرسان المعبد إلي بنك كان الأول من نوعه واستمرارهم في النشاط المالي واستخدام ما يعطيهم المال من نفوذ في أمور الحكم والسياسة وفي أوائل القرن الرابع عشر وجه لهم ملك فرنسا بالتواطؤ مع البابا ضربة قاضية إذ صادر أموالهم وأعدم قادتهم بعد محاكمة صورية.

وأعتذر للقارئ عن الإطالة ولكنني أحسب أن معرفة الحقائق المتصلة بغزوات الفرنجة الثماني بعيدة كل البعد عن صراع الحضارات فقد كان الغزاة متخلفين. وكان الغزو بغرض الاستيطان وإرضاء مطامع إقطاعية ولم تكن بأي حال حربا من المسيحية علي الإسلام. وكل ما قال بابا روما وقتها كان عملية تعبئة وإغراء تمسح فيها أفواج من الفقراء والفرسان المحرومين بالدين في وقت كان عرب المقدس لا يعترضون طريق حاج يسعى إلي قبر المسيح لأن الإسلام أقر بحرية العقيدة وممارسة الطقوس لاتباع الديانات السماوية.

وفي زمن هذه الغزوات كانت الحضارة تزدهر في الأندلس ويسهم فيها النصارى واليهود ولم يظهر حرج علي المسيحيين إلا حين هاجم أمراء أوروبيون من خارج البلاد الممالك الإسلامية الصغيرة(عصر ملوك الطوائف) ووضعوا بعض نصارى الأندلس

أمام خيار رهيب الولاء لسلطة دينية مسلحة أو موالاة غيرهم من المواطنين. والعيش في سلام معهم وكانت الأندلس نموذجا لتنوع الحضارات وتعايشها[1].

وأحسب ان الإسلام وهو دين خمس سكان المعمورة يعيش ثلثاهم في آسيا ويتركز ٤٧٨ مليونا في إندونيسيا وباكستان وبنجلاديش ولا تزيد نسبة العرب إلي إجمالي المسلمين في العالم علي الربع ولنا مع الغرب تاريخ طويل كما أسلفت. وليس صحيحا أنه مواجهة بين الإسلام والمسيحية فكلا الدينين يدعوا إلى المحبة والسلام ولكن من ينتسبون إلى أي منهما حاربوا بعضهم البعض. فتاريخ أوروبا حافل بالحروب وهي التي فرضت علي الناس حربين عالميتين في أقل من نصف قرن. ولم يكن في الأولي طرف مسلم إلا الدولة العثمانية. ولم يكن في الثانية أي دولة إسلامية وشهد تاريخ المسلمين أيضا حروبا بدأت من الفتنة الكبرى واستمرت إلى وقتنا هذا. ويكفي ان نذكر بالحرب بين العراق وإيران ثم غزو العراق للكويت والدم المراق ببشاعة في الجزائر علي مدي عشرة أعوام. فإذا كانت دعوى صدام الحضارات شائعة اليوم فلنبحث لها عن تفسير آخر مستمد من أوضاع عالم اليوم.

هل هي نهاية الدولة القومية؟

لا يعقل أن ينجح كتاب هزيل علميا لكاتب مغمور مثل هانتنجتون أن يثير زوبعة صدام الحضارات وما دار حولها من اجتهادات وكتابات. وفي حدود ما أعلم فاق اشتغال الكتاب العرب بهذا الموضوع وما تفرع عنه من قضايا الغزو الثقافي والهوية الحضارية ما جري في الدول الصناعية. فما أقل ما كتب في هذا الصدد في فرنسا أو بريطانيا أو حتى الولايات المتحدة ونما. ولقد غاب عن كل هذه الجهود ما بني عليه البحث في صراع الحضارات ألا وهو غلبة الرأسمالية علي كل المجتمعات. وأن آليات السوق كفيلة بحل كل الخلافات بين الدول أو في داخلها. ولهذا فإن الصدام بين المصالح القومية فقد كل أهمية. ونحن نعيش في القرية الكونية دون صراع قوميات أو طبقات.

---

[1] - سلمى الخضراء الجيوسي، الجامع للحضارة العربية في الأندلس" جزأين، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت: ١٩٩٨

ولكن الفكر الرأسمالي الغربي محكوم بمقولة داروين في البقاء للأصلح ومن ثم من الصعب تصور حياة البشر علي هذا الكوكب دون صراع يصفي الأضعف وأن يجري هذا علي مستوي الكوكب كله وأن يدور حول أمور لا صلة لها بالماديات مثل قضايا الفقر والإفقار والاستغلال والجهل والمرض وكل ما تعاني شعوب العالم الثالث وبعض من طبقات المجتمعات العربية.. وبمقتضى هذا الصراع الكوني أن يلغي قضايا ومفاهيم مثل الوطنية والتحرر والتنمية المستقلة والعدالة الاجتماعية.. الخ. ولا يحتاج الأمر إلي إرهاق الفكر ليكشف أن هذه الدعاوى تخدم أولا وقبل كل شيء الرأسمالية الكوكبية.

ودون دخول في شرح ظاهرة الكوكبة (العولمة ترجمة خاطئة للتعبير الإنجليزي المستمد من كوكب الأرض) يكفي أن نشير إلي أن إيرادات أكبر خمسمائة شركة متعددة الجنسية في عام ٢٠٠٠ بلغ أكثر قليلا من ١٤ تريليون دولار). ولتقدير هذا الحجم يكفي أن نعرف أن مجموع الناتج القومي الإجمالي لكل دول العالم بلغ في السنة نفسها ٢٩ تريليون دولار. وهكذا نري أن إيرادات تلك الشركات تساوي تقريبا نصف هذا الحجم (بالدقة ٤٨،٢%) وفيما يخصنا بلغ مجموع الناتج القومي الإجمالي للدول العربية في السنة نفسها ٤٧٣ مليار دولار. وكان إجمالي إيرادات شركة اكسون موبيل ٢١٠ مليارات. وإذا استبعدنا دول مجلس تعاون الخليج العربي ينخفض مجموع الناتج القومي لبقية الدول العربية إلي ٢٩٥ مليار دولار فقط. وتسمي هذه الشركات الكوكبية لأن كلا منها تعد الكرة الأرضية كلها سوقا لها تنشر فروعها والشركات التابعة لها في عشرات الدول. وهي بذلك تتجاوز إطار السوق القومية وتسعي لتعظيم الربح أيا كانت سبله. حتي الانتماء لجنسية واحدة سقط في التعامل وحل محله دولة المقر بصمات الرأسمالية الكوكبية واضحة كل الوضوح في منظمة التجارة العالمية التي تفتح أسواق كل الدول التي وقعت علي اتفاقية جات ١٩٩٤ ليس للسلع فقط, وإنما للخدمات أيضا إذ تتاح لمقدميها الأجانب حقوق مواطن الدولة المستقبلة نفسها. وهي بصدد إقرار قانون واحد للاستثمار الأجنبي، وتريد حتى فرض قانون عمل موحد. ولها جهاز قضائي وحق التفتيش في كل دولة مرة كل خمس سنوات علي الأكثر. فنحن هنا نواجه سلطة

اقتصادية فوق الدول القومية لا توازنها سلطة سياسية كما هي الحال في الأقطار التـــي تتبنى المنطق الديمقراطي والفصل بين السلطات.

والأن نواجه لأول مرة منظمة فوق دولية تشرع وتنفذ وتقاضي. وهذا كله لم يتضح لدي أغلب الناس لأننا تعودنا العيش في دول قومية مستقلة ذات سيادة لا تعلوها ســلطة أخري. وقد أنسينا واقع أن الدولة القومية ظاهرة حديثة لا يزيد أمرهــا علــي القرنيــن وعقدين. فقد كان السائد قبل ذلك هو ما سماه ابن خلدون دول المملوك فكل دولة تتحــدد بما تحكمه الأسرة الملكية وبغض النظر عن اختلاف اللغات والقوميــات. وكــان أخــر نموذج من هذا النوع الدولة العثمانية التي حكمت في وقت من الأوقات من أبواب فينـــا شمالا إلي باب المندب جنوبا, ومن القوقاز والقرم شرقا إلي الجزائر غربا, وكذلك كــان الخليط البشري في إمبراطورية هابسبرج. وقد اختفت الدولتان في نهاية الحرب العالميــة الأولى. وكان الملوك يزعمون أن لهم طابعا مستمدا من الله مثل الحـــق الإلـــهي فـــي الملكيات المطلقة في أوروبا واحتفاظ المماليك في مصر بخليفة عباسي يقلد الحكم للأمير المنتصر, وليس ثمة ما يمنع أن تخلعه بعد أشهر قليلة إذا انتصر عليه أمير أخر وليـــس له أي عمل أبعد من ذلك.

وقد شهد الثلث الأخير من القرن الثامن عشر أحداثا مهمـــة متعــاصرة: فــالثورة الفرنسية ألغت الملكية ونقلت مصدر السلطات إلي الأمة تمارسه عن طريـــق ممثليــها المنتخبين. وفي الفترة نفسها كانت الثورة الصناعية وانتقال رأس المال مـــن التجــارة والتسليف إلي التصنيع والصناعة. وثالث تلك الأحداث ظهور كتاب آدم سميث الشـــهير ثروة الأمم الذي يعد تقليديا مؤسس علم الاقتصاد. والذي يعنينا هنا هــو تعبــير الأمـــة وتعريفه بأمور أساسية(كاللغة) مشتركة بين كل سكان إقليم محدد.

وهنا بدأ التساؤل والبحث والتأليف عن القومية ومكوناتها. وبدأت الإمبراطوريـــات القديمة تتفكك علي أساس القومية وازدهر في أوروبا مبدأ القوميات, وكان مبـــدأ حــق تقرير المصير لكل قومية حتى وإن ظلت بعض الدول متعددة القوميات لأن سكانها رغـم

هذا الاختلاف، يرون مصلحتهم في المعيشة المشتركة. وأحسن مثل علـــي ذلــك هــو بريطانيا، حيث إن الإنجليز والاسكتلنديين وأهل ويلز يعيشون معا تحت الاسم الرســمي المملكة المتحدة. ويمكن أن نشير أيضا إلي حالة سويســرا المســتقلة منــذ ٧٠٠ عــام ومازالت تتحدث بأربع لغات كلها معتمدة علي قدم المساواة.

وثمة إجماع علي أن الرأسمالية المتنامية لعبت الدور الأساسي فـــي نشــأة الدولــة القومية وتطورها. وكانت نقطة البدء هي توحيد السوق الوطنيـــة(تصفيــة الإقطــاع) وحمايتها بكل الوسائل من تدخل الدول الأخرى. ونضيف هنا أن الدولة القومية هي التي أصدرت مجموعات القوانين التي تنظم الحياة في المجتمع وما يجري فيه من معـــاملات (المثل التاريخي) كان مجموعات قوانين نابليون والتي تكفل قبل كـــل شـــيء الملكيــة الفردية وحق المالك المطلق في أن يصنع بملكه ما يشاء. وكـــان الطبيعـــي مـــع هــذه القوانين إنشاء نظام قضائي كفء وفعال. واحتاجت الرأسمالية إلي الشرطة وأحيانا إلـــي الجيش لقمع تحركات الجماهير الغاضبة إزاء ما تعانيه من شـــقاء: ابتـــداء مـــن تــأثيم الإضراب وتجريم العمل النقابي إلي قمع محاولات التمرد والقضــــاء علـــي الثـــورات. واحتاجت الرأسمالية القومية إلي الجيوش لتوسيع حدود الدولة ثم فـــي غـــزو أراضـــي شعوب أمريكا اللاتينية وجنوبي آسيا وإفريقيا بالكامل، واستغلال تلك الشعوب ومحاولــة محو سماتها القومية أو إجبار أفرادها علي العيش في مناطق محددة تسمي في الولايــات المتحدة.reserves وقد توصلت أوروبا الرأسمالية إلي السيطرة علي كـــل أرض ليـــس لها صاحب من أوروبا لأن أهله ليسوا بشـــرا ممـــاثلين للأوروبييـــن. وكـــان التعبـــير الإنجليزي عن أي أرض لا يرتفع عليها علم أوروبي.nomans Land وهكذا شـــجعت الرأسمالية التعصب القومي حتى داخل ظاهرة التمركز حـــول الـــذات فـــي الحضـــارة الغربية. وكانت كل أمة في أوروبا تغلي أو تختلق مظاهر لتفوقها علي بقية الأوروبييـــن. وحين تم التقسيم رأي البعض أنهم غبنوا فيه وشنوا الحربين العالميتين لإعــــادة تقســـيم المستعمرات.

والجديد في النصف الثاني من القرن العشرين هو أن الرأسمالية غيرت توجهاتها السابقة. فقد ظهرت الأسلحة النووية وجعلت من المستحيل أن تحارب الدول الرأسمالية بعضها البعض في حرب تدمر المهزوم والمنتصر علي حد سواء. ومن ثم كان من الضروري اكتشاف وسائل وآليات ومنظمات يمكن أن تحل التناقضات وتوفق بين المصالح المختلفة بالطرق السلمية. وساعد علي ذلك وجود التحدي السوفيتي من ناحية واشتعال حركة التحرر الوطني في المستعمرات وتكلفة قمعها العسكرية والاقتصادية.

وكان هذا هو الإطار الذي انسحبت فيه جيوش الاحتلال واستقلت غالبية المستعمرات وكذلك مسعى التوحد الأوروبي. ولكن الآلية الجديدة تماما هي ظهور الشركات متعددة الجنسية التي تتحلل من الأطر القومية وتحل مشكلاتها بالاندماج أو الاستحواذ. لقد استغنت هذه الشركات عن كثير مما كان من سلطة الدولة أو وظائفها:

١ ــ فقد البريد والبرق أهميتهما في نظر الشركات الكوكبية فهي تستخدم شركات خاصة سريعة ومؤكد وصول الرسائل عن طريقها في يوم أو يومين علي الأكثر. وبعض شركات البريد اكتسبت مكانة عالية مثل.UPS,DHL أما التليفون وتطور الاتصالات من خلال الفاكس, البريد الإلكتروني والإنترنت. فقد اضطرت حكومات أوروبا إلي خصخصة هذا المرفق العام لتدخل شركاته في حركة الاندماج والاستحواذ المتسارعة والتي يمكن أن يهبط عددها إلي ثلاثة أو أربعة تحالفات متعددة الجنسية علي مستوي الكوكب.

٢ ــ لم تعد هذه الشركات في حاجة لخدمات الشرطة لأنها تعتمد علي شركات أمن خاصة تملك أحدث المعدات وتنتقي أفضل عمالة متاحة.

٣ ــ وكذلك قلت استعانة هذه الشركات بالتمثيل الدبلوماسي والتجاري في الخارج. فبوسعها أن تضغط علي عدة حكومات في وقت واحد, كما أن وكلاءها وفروعها والشركات التابعة لها أكفأ أداء في الصفقات المالية والاستثمارية والتكنولوجية من السفارات. كما أنها تعرف فساد أوضاع صانعي القرار فترشو لإنجاز الأمور. وقد

استقر الرأي في الدول الصناعية المتقدمة علي أن تقتصر معونات التنمية الرسمية (من حكومة إلي حكومة) علي المعونة الفنية أساسا, وأن تذهب معظم المنح إلي منظمات غير حكومية (بدعوى فساد الحكام) أما الاستثمار فمتروك للشركات.

٤ ـ وأصبحت أهمية القوات المسلحة في نظرها تنحصر في الإنفاق العام علي أعمال البحث والتطوير التي تجري أساسا في وحدات البحث في الشركات أو في معاهد علمية تتعاقد معها. وتستخدم التقنية الجديدة في إنتاج السلاح المطلوب ففي الوقت نفسه إنتاج مثيله للاستخدام المدني. وأشهر مثل علي ذلك هو شبكة إنترنت فقد مولت الدولة كل أعمال البحث والتطوير باهظة التكاليف والتي استمرت نحو ١٥ سنة وذلك لمواجهة سيناريو حرب عالمية نووية تدمر واشنطن في حين تكون القوات المسلحة موزعة في مناطق متعددة حول الكرة الأرضية. فكان المطلوب اختراع شبكة يتصل المتعاملون معها بعضهم ببعض دون المرور بمركز الشبكة. وبعد انتهاء الحرب الباردة ظهرت شبكة الإنترنت للاستخدام المدني في كل الأغراض حتى الإجرامية منها. ولكن الرأسمالية الكوكبية لم تعد بحاجة إلي جيوش لغزو أوطان الآخرين واحتلالها أو لحرب شبه عالمية حول اقتسام المستعمرات. فنحن في العالم الثالث نستقبل بالبساط الأحمر من كنا نقاتلهم للجلاء عن الوطن حين يفدون كمستثمرين.

٥ ـ تبتعد هذه الشركات بصفة عامة عن القضاء وتلجأ إلي التحكيم وكل عقد توقعه شركة منها يتضمن النص علي إجراءات التحكيم عند أي خلاف. ويرجع ذلك إلي طول أمد إجراءات التقاضي وأتعاب شركات المحاماة الباهظة.

٦ ـ وأخيرا, وليس ذلك أقل الأمور أهمية, انتزعت هذه الشركات الحق السيادي الأساسي والذي يعد من رموز السيادة الوطني وهو حق خلق النقود(أو صك العملة كما كان يقال في زمن العملات المعدنية) وخلقت هذه الشركات نقودا مقبولة للدفع

في معظم الدول وهي بطاقات الائتمان. فالمصري الذي يحمل بطاقة فيزا مثـــلا لا يعرف المصدر الأصلي لها ولا هل يراقب إصدارها بنك مركزي أم لا.

ولهذا كله، وغيره كثير، فقدت الدولة القومية أهميتها في نظر الشـــركات الكوكبيـــة التي لا ترى في وجودها أو نموها إلا عقبات الحدود وتأشيرات السفر ورسوم الجمـــارك وتعقيدات عمليات الصرف بعملات مختلفة. فليس للدولة القومية فائدة كبيرة فـــي عـــالم تريده تلك الشركات بلا حدود. وفي غمرة هذا التوجه العام يجب أن تلغي شعوب العـــالم الثالث موضوع الوطنية والتحرر والتنمية المستقلة.. الخ. وتحل محلها في أعلي مســتوي قضية صـــراع الحضـــارات وفـــي أدنـــي مســـتوي النزاعـــات العرقيـــة والقبليـــة. وتلك هي القوة الاقتصادية والسياسية التي تدفع بنا في صراعات فكرية عميقـــة وتدفـــع بعضا إلي التفكير السلفي والبعض الآخر إلي الاستسلام لما ليس منه بد.

للمزيد من القراءة حول الموضوع :

- وجهة نظر في موضوع حوار الحضارات ... بقلم : أحمد صدقي الدجاني
- صراع الحضارات أم تكاملها ... بقلم : السفير/صلاح الدين ابراهيم
- تحديات طريق حوار الحضارات ... بقلم : نجاح العشري
- شهادات أوروبية وأمريكية في تعدد مراكز تاريخ العرب العلمي . بقلم : أ.د يوسف حسن نوفل

مع مسيره تعليم المستقبل

مواصلة الإنجازات واقتحام التحديات[1]

د. حامد عمار

تتكاثر تطلعات المرء وهو يستقبل عاما جديدا وتمور في داخله أمنيات شخصيه ووطنيه وإنسانية متشابكة. ولدي المشتغل بهموم التعليم كما لدي قياداته يلتقي فيهم جماع تلك الأمنيات باعتباره ميدان جهدهم أو مسئوليتهم كما انه أمل الحاضر ورجاء المستقبل في بناء الإنسان الذي يصنع حضارته من نسيج الحق والعدل والسلام والارتقاء لوطنه وللإنسانية جمعاء.

وفي أجواء هذه الطموحات والأمنيات مع عام٢٠٠٤ نقرا تقريرا لمنظمه اليونسكو يسجل المتابعة والتقييم لما تحقق في التعليم المصري قبل الجامعي بعد مرور سبع سنوات علي تقييم أجرته نفس المنظمة الدولية عام١٩٩٦. وقد تم عرض ما توصلت إليه اللجنة من إنجازات ذلك القطاع المهم من التعليم في اجتماع شرف برئاسة السيدة الفاضلة حرم السيد رئيس الجمهورية. ولقد جاءت نتائج هذا التقرير راصده لكثير من مؤشرات الجهد الدءوب الذي بذل في تطوير التعليم وهو ينطلق من إعلان السيد الرئيس من أن (التعليم هو مشروع مصر القومي الأكبر) وما يلقاه من دعم سياسي توفره قياده العمل الوطني. كذلك يشير تقرير اللجنة إلى عدد من التحديات المستقبلية معززة لما كان واردا في أجندة القيادة التربوية لمواصلة تطوير التعليم ما قبل الجامعي. مؤشرات الإنجاز: وإذا لم يكن ما ورد في هذا التقرير خافيا علينا فيما تم إنجازه إلا أنه يدعم روح الاطمئنان لدينا في سداد جهود العاملين في ساحة التعليم المصري وفي مواجهه لما يشاع من تحيزات أعداء النجاح. ويستهل التقرير بيانه تحت عنوان (حلم إصلاح التعليم قد تحول إلى حقيقة) مشيرا إلى ما بذل من جهد يستحق المتابعة دون هوادة حيث، (توجد في مصر أكبر شبكه قوميه للتعليم في العالم العربي ومن أوسعها في

[1]) حامد عمار "مسيرة تعليم المستقبل، مواصلة الإنجازات واقتحام التحديات" جريدة الأهرام في ١١ يناير ٢٠٠٤.

أفريقيا قاطبة. فقد بلغت نسبه الالتحاق في كافه مؤسسات ما قبل التعليم الجـامعي ١٥،٤ مليون تلميذ في عامي٢٠٠٢/(يصل عدد هذه المؤسسـات التعليميـة إلـى(٣٥)ألـف مدرسه(٨٨) ألف مدرس. كذلك وأوضح التقرير في رصده لآليات التقدم مقارنـه بيـن معدلات القيد فيما بين تقييمه الأول عام١٩٩٦-١٩٩٧ وعام٢٠٠٢/٢٠٠٢ مبنيا الزيـادة في التعلم الابتدائي مـن(٩٧،٦%) إلـى(٩٨،٣%) وفـي الإعـدادي مـن(٧٧،٦%) إلى(٩٨،٤%) وفي الثانوي من(٥٨،٥%) إلى(٧١،٦%) وإجمالي معدل النمو في هـذه المراحل الثلاث خلال تلك الفترة من(٨١،٧%) إلى(٩٠،٨%).

وفي ضوء حساباتنا يقدر عدد الملتحقين من التلاميذ بالمدارس حاليا بحوالـي ٢٢% من مجمل سكان مصر(حوالي٧٠ مليونا). وبحساب تقديرات(معهد التخطيط القومـي في تقرير التنمية البشريه٢٠٠٣) تصـل نسـبه القيـد الإجمـالي بـالتعليم الأساسـي والثانوي(٨٦%) من الطلاب في الفئة العمرية للسكان(من سـن٦-١٨) بعـد أن كـان إجمالي القيد حوالي عام١٩٩٠ وحوالي(٧٢%) للإناث وتشير تقديرات(تقريـر التنميـة البشريه٢٠٠٢ الذي يصدره برنامج الأمم المتحدة للتنمية) إلى هذه الظاهرة في النمـو إذ يمثل دليل التعليم في مصر عام٢٠٠١(٠،٦٢%) بعـد أن كـان(٠،٥٥%) عـام١٩٩٢ واعلـي مؤشـرات هـذا الدليـل فـي نفـس العـام هـي الـنرويج(٠،٩٥%). ونورد مختلف هذه المؤشرات حتى لا يتسرب أي شك في مبالغه تقديرات تقرير لجنـه اليونسكو كما قد يحلو للبعض أحيانا: وحيث لا يتسع المجال هنا لذكر مختلف مؤشـرات الإنجاز التي أوردها التقرير فانه مما يستحق التنويه ما بذل من جهد في بناء المـدارس الجديدة حيث يشير إلى انه قد بلغ ما أنجز منها خلال الأثني عشر عاما الأخـيرة حتـى سبتمبر٢٠٠٣ عدد(١٣،٣٥٠) مدرسه وذلك اكثر من ضعف عدد المدارس التي بنيـت خلال(١٠٠) عام منذ عام١٨٨٢-١٩٩٢.

إشكالية الكم والكيف: ويبدو أن التقرير كان مطمئنا إلى هذا النمو الكمي الملحـوظ في مسيره التعليم قبل الجامعي في كل فقراته. ولعل بعض وجهات النظر فـي مصـر تنسب تدني نوعيه التعليم إلى الاهتمام بالكم بيد أن موقفنا في هـذه الإشـكالية أن الكـم

والكيف وجهان لعمله واحدة إذا ما نظرنا إلى التعليم كقوة مجتمعيه تمثل كتلتها الحرجــة في انطلاقتها نحو النماء والارتقاء ولعلي من أنصار أن الكم حين يصل إلى درجه معينه في الديناميات البشرية وتفاعلاتها سوف يودي بالضرورة إلى تطور نوعـــي كيفـــي أو علي الأقل يتيح الفرصة لهذا التطور. واعتقد أن مسيره النمـــو الكمـــي كـــانت مقدمـــه ضرورية للنمو الكيفي والذي يغدو اليوم إحدى التحديات في تطوير تعليم المستقبل. ومـــع ذلك فان بعض الجوانب الكميه ما تزال تتطلب الجهد منها لاســـتكمال التحـــاق جميـــع الملزمين في سن٦ سنوات بالسنة الأولى الابتدائية هذا فضلا عن مواصلة التقليـــل إلـــى ادني نسبه ممكنة من التسرب في مرحله التعليم الأساسي.

واعتقد أن استكمال هذا البعد يقتضي مشاركة المجتمع المدني في مختلـــف المـــدن والقرى والمحافظات مع الإدارة التعليمية والمدرسة للحـــث والحفـــز والمســـاعدة فـــي الالتحاق بالمدرسة وتقليل معدلات التسرب والانقطاع. واعتقد أن هذا التعـــاون ســـوف يكون مجديا لصلة الجمعيات الأهلية واللجان المحليـــة المباشـــرة بالأهـــالي وبأحوالـــهم الأسرية. وسياسة التعليم للجميع تقتضي مشاركة الجميع حتى لا يحـــرم أي طفـــل مـــن الالتحاق والبقاء والاستبقاء في مراحل التعليم إلى أطول مده ممكنة. ونحن في سياســـتنا التعليمية الديمقراطية لسنا بصدد تعليم صفوه ويقتضينا منطق العصـــر وضروراتـــه أن ينتشر التعليم ليضم كل أطفالنا وفي كل أرجاء مصر الكنانة طولا وعرضا.

وقد حدث بالفعل تقدم ملحوظ في هذا المجال إذا ما نظرنا إلـــى مؤشـــر معـــدلات التمدرس أي مدي انتظام الفرد في مؤسسات تعليمية نظاميه للفئة العمرية مـــن ســـن٢٥ سنه فما فوق. لقد كان متوسط عدد سنوات التمدرس عام١٩٩٢ حوالي٣٨ سنه) وبلغـــت عام٢٠٠١ حوالي(٥،٥ سنه) نتيجة للتوسع في فرص التعليم خلال تلك السنوات. ومـــن المأمول أن نصل بهذا المعدل إلى(٧) سنوات خلال السنوات العشر القادمة لكي نكـــون قوه عامله فعاله وذلك بمقارنه بأعلى معدل يصل إلى حوالي١١ سنه لدي بعض الـــدول المتقدمة.

النقد في أحوال التعليم: ونأتي إلى ما سجله تقرير لجنه اليونسكو من تحديات تواجه مستقبل التعليم من اجل تعليم المستقبل. وقبل أن نتناول مجموعه المجالات التي تطرق إليها التقرير نود في هذا الصدد ملاحظة ظاهره النقد التي تتعرض لها نوعيه التعليم حاليا في معظم أقطار العالم لعدم ملاءمتها ووفائها لاحتياجات المتغيرات العلمية والتكنولوجية وبمتطلبات مجتمع لمعرفة وسوقه الاقتصادية في حدتها التنافسية والتشابكية. ففي الولايات المتحدة الأمريكية علي سبيل المثال ومنذ أن ظهر تقرير(أمة في خطر) في عهد الرئيس ريجان لم تهدا الكتابات والمقالات عن نقد التعليم وقصوره عن الضرورات والطموحات المنشودة من مخرجاته. وتعددت الروي والتصورات فيما ينبغي أن يترسمه التعليم من مضامين متجددة ومن تنميه للتفكير ومن تهيئه للفاعلين في سوق العمل. ووصل الأمر إلى الحديث عن أطفال لا يحسنون القراءة في كتاب بعنوان(لماذا لا يستطيع جوني أن يقرأ(Why Johnny Can't Read) وكتاب يتساءل(لماذا يعجز الأطفال الأمريكيون عن التفكير(Why American Children Can't Think?) هذا إلى جانب كتاب يعيب قله كفاءه التعليم الأمريكي في إعداد الفرد لسوق العمل ويتخذ عنوان(إذا أردت أن تكون سعيدا وغنيا فلا تذهب إلى المدرسة. If you Want to be Happy and Rich Don't Go to School) ومنذ أوائل القرن العشرين يشكو برنارد شو من أساءه التعليم في تكوينه فيقول(لقد اعترض التمدرس تكويني التربوي. My Education had been Interrupted by my Schooling)

وعلي كل حال فالنقد ضروري للاستمرار في إصلاح التعليم لكنه ينبغي أن لا يكون أداة لإنكار ما بذل من جهد وبخاصة إذا ما ارتبط بمقارنات بين الماضي والحاضر مع اختلاف السياقات السياسية والاجتماعية في كل منهما أو إذا دفعته مصالح شخصيه أو رويه متحيزة من حزب(اللاجدوي).

والواقع انه مع الأهمية البالغة والدور الخطير الذي يمكن أن يقوم به التعليم في تطوير المجتمع بشرا وحجرا فانه كثيرا ما يحمل من الأدوار والمهمات الجسام دون التفات إلى دور الاتساق المجتمعية الأخرى في تفاعلاتها الإيجابية أو السلبية مع

منظومته.. ومع ذلك فإنه لا مشاحة في أن التعليم يظـــل مـــع المشـــاركات الإيجابيـــة المجتمعية في مساندته القوه المحركة لتطوير المجتمع.

ومن ثم علينا أن ندعم ونشجع كل جهد جديد يبعث فيه الحيوية وينمي طاقاته الكميه والكيفية. فهناك علي حد برناردو شو(مرض واحد قاتل هو تثبيط الهمة) ومقصدي أننـــا في حاجه إلى النقد الموضوعي لإصلاح تعليمنا وان نتعرف ما به من ثغرات شـــريطه إلا يمتد أي قصور جزئي محدد ليتخذ منه تعميما علي مسيره الجهد التعليمـــي بأكملـــه. وفي هذا(تثبيط للهمة) كما أن دور النقد الذي تجلي في تلك الكتابات الأمريكيـــة التـــي أشرنا إليها يتضمن باستمرار اقتراح البدائل والمساعي الإيجابية للتحسين والتطوير.

آليات التحسين النوعي: وبعد هذه التوطئة لما قدمه التقرير من معالم الإصلاحـــات ذات الطابع الكمي للعملية التعليمية يركز علي البعد الكيفي. مضمونا وأداء. نورد فيمـــا يلي باختصار أهم الموارد والمبادرات التي أشار إليها في هذا الصدد. ومنـــها اســتخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجال التعليم والتعلم وفي والإدارة التعليمية كـأداة استراتيجية لتحسين نوعيه التعليم. ثم يتناول (ربط كافه مبادرات التدريب والتعليم عـــن بعد باستخدام البنية التكنولوجية) ولعل من أهمها الأنشطة التدريبيـــة والتوجيهيـــة عـــن طريق الفيديو كونفرانس وإمكاناته في التواصل مع مختلف المحافظات مـــن خـــلال٥٧ مركزا متصلة بوزارة التربية والتعليم وبمدينه مبارك التعليمية. أضف إلـــى ذلـــك مـــا يجري من تنفيذ خطه شاملة لعمليات التدريب المعلمين ولمختلف فئـــات العـــاملين فـــي الإدارة والإشراف والتوجيه. هذا إلى جانب تحسين نوعيه التعليـــم مـــن خـــلال البنـــي الأساسية اللازمة للإدارة المدرسية ومبادرات الإدارة الذاتية. هذا فضـــلا عـــن تطويـــر المرحلة الثانوية بشقيها العام والفني وتجربه أشكال جديده لتقييم أداء التلاميذ من خـــلال التقييم المستمر والشامل والمتعدد والمتراكم الذي بدا اســـتخدامه فـــي بعـــض مـــدارس المرحلة الابتدائية علي سبيل التجريب والخبرة. وأخيرا وليس أخرا ما تم من جهد ضخم في إعداد المعايير القومية للتعليم ما قبل الجامعي شـــاملا المعلـــم والتلميـــذ والمدرســـة والإدارة والتمويل ومختلف عناصر العملية التعليمية الأخرى.

من اجل مواصلة التطوير:

١- **مقترحات مالية وتنظيميه:** تلك هي ما رصده التقرير من مساع فـــي شـــروط وأدوات تحسين العملية التعليمية ووسائطها البشرية والتكنولوجية. ومن حقائق هذا الواقع الحالي وما جري فيه من تحسن كمي وكيفي يقدم التقرير مجموعـــــه مـــن التوصيـــات لمواجهه مختلف التحديات وهي من الظواهر المستمرة التي تواجه تطوير أي نظام تعليـم دينامي.

وأود أن أضيف هنا التأكيد علي الدور الفعال الذي يناط بناظر المدرسة أو المديـــــر في قياده المسيرة التعليمية في المدرسة واري أن الاختيار ينبغي أن يتـم علـــي أســـاس قدراته في أداء مسئولياته القيادية بصرف النظر عن الأقدمية أو حتى عـــن المؤهـــلات العالية في بعض الأحيان. أن كثيرا من مشكلات كفاءه عمليه التعليم والتعلـــم ومعيـــار المدرسة المنتجة الفاعلة يتوقف علي نوع القيادة المدرسية وقدراتها وسعه افقها ونزاهـــة أخلاقياتها.

ويشيد التقرير بالمبادرات الخاصة بمنهج الإدارة اللامركزية بدءا مـــن صلاحيـــات المحافظ حتى مستوي المدرسة من اجل تسهيل ومرونة الإجـــراءات اللازمـــة لفاعليـــه الأداء علي مستوي المدرسة. وتتمثل هذه اللامركزية كما جري في تجربه الإســـكندرية من لجنه استشارية من وزير التربية والتعليم والمحافظ(١٦) مـــن القيـادات التربويـــة والثقافية والإعلامية ورجال الأعمال. وهي المنوطة بالتوجيه العام ومدي كفاية المـــوارد المتاحة إلى جانب متابعة التقدم في الأداء التربوي. ثم ولجنه المنطقة التعليمية برئاســـة مدير المنطقة التعليمية لمتابعة الأداء علي مستوي المدرسة والعمل علـــي بـــذل الجـــهد لتوفير موارد إضافية لتحسين العملية التعليمية. وأخيرا يأتي مجلس الأمناء لكل مدرســـه ويتألف من(١٦) عضوا من بينهم مدير المدرسة وممثل الإدارة التعليمية فـــي المنطقـــة وطبيب المدرسة والأخصائي الاجتماعي و(٢) ممثلين منتخبيـــن مـــن هيئـــه التدريـــس بالمدرسة(٤) من القيادات المحلية و(٦) من الأعضاء المنتخبين من بين أولياء الأمـــور.

ويتولى مجلس الأمناء إقرار خطه الدراسة في المدرسة ويتابع واقع تنفيذها ويقيم مختلف جوانب العمل فيها.

وفيما اعلم قد أخذت تجربه السنة الأولى في محافظه الإسكندرية طريقها إلى بعض المحافظات الأخرى. ويوصي التقرير بان إجراءات اللامركزية ينبغي تشجيعها مع الالتفات إلى ما قد تتطلبه من تنوع التوزيعات علي لحن اللامركزية مما يقتضيه اختلاف الظروف المحلية في البيئات والمدارس التابعة لها.

ومع تقديري التام لقاعدة اللامركزية في إدارة التعليم وإعطاء الأجهزة الإقليمية ومدير المدرسة صلاحيات للتصرف ومشاركة الأهالي وأولياء الأمور في إدارة المدرسة ومتابعة نشاطها إلا أنني اشعر بضرورة التأني في التوسع فيها علي النمط الإسكندري لاعتبارات لا يتسع المجال لتفصيلها. وعلي أي حال لقد اقترحت ذات مره من اجل المشاركة العملية في شئون المدرسة أن يوضع بداخلها صندوقان أحدهما للطلاب والآخر لأولياء الأمور بحيث يتاح لكل من الفريقين إيصال مقترحاتهم وشكاواهم إلى إدارة المدرسة من خلال هذين الصندوقين. وتتولى إدارة المدرسة تعيين لجنه لفحص محتوياتهما وأسلوب التعامل مع رسائلها علي المستويين الفردي والجماعي مع الطلاب وأولياء أمورهم.

٢- **مقترحات فنية:** ويتابع التقرير في تقديم مقترحات تربوية فنية لمتابعة ومواصلة الجهود المبذولة حاليا في تحسين نوعيه التعليم في ضوء المعايير القومية التي اعتمدتها الوزارة وتوظيف الوسائط التكنولوجية في إعداد المناهج وجعلها جزءا لا يتجزأ منها ومدعما لها والي إثراء الوسائط التعليمية بحزم من المواد التعليمية المتنوعة إلى جانب الكتاب المدرسي والي مواصلة العمل في تطوير التعليم الثانوي العام والفني. ويشير بوجه خاص إلى مشروع مبارك كول في المزاوجة بين التعليم النظري والخبرة والممارسة العملية في المنشات الصناعية والخدمية وقيمه مشاركة رجال الأعمال في هذا المشروع والي استمرار التوسع في امتداد هذا النمط من التعليم والتعلم في مختلف

محافظات الجمهورية. وهو مشروع يمثل انعطافا نموذجيا مهما سواء في منهجه أو في المشاركة بين الوزارة والخبرة الأجنبية ورجال الأعمال في مصر.

ويبدو انه لم يكن في إطار مسئوليات التقرير الالتفات إلى دور التعليم الخاص في المنظومة التعليمية. وهو تعليم اخذ يتنامى حجمه ودوره في إعداد أبناء مصر وبناتها حيث زاد حجم الملتحقين به من٥% في أواخر الثمانينات إلى أن وصل إلى نحو٨% حاليا. ولهذا النوع من التعليم تداعياته التربوية والاجتماعية في مدخلاته ومخرجاته بل وله مشكلاته مع الوزارة نفسها. وفي اعتقادي انه من المفيد في هذه المرحلة دراسة متعمقة لتقييم هذا التعليم تقوم بها المجالس المتخصصة أو لجنه التعليم بمجلسي الشعب أو الشورى.

أما بعد: والخلاصة أننا أمام تقرير علمي فني رصين ضاف يتألف من٥٥ صفحه يستحق الدراسة والتدبر ونجد في سطوره وصفحاته ما يدعم الثقة فيما اتخذته مصر من سياسة تعليمية وفيما ينبغي مواصلته من جهود فنية ومجتمعيه مخلصه لاستكمال تحقيق التعليم للجميع(كما) وإثراء المناهج وتحديدها(دوما) والسعي إلى توفير فرص التعليم للتميز والتميز للجميع(مستوي). وهي مستعينة في إنجازاتها وتحدياتها بكل ما هو جديد في عالم الفكر التربوي وموظفه لكل الإمكانات التكنولوجية المتاحة لإعداد أبناء مصر وبناتها وتأهيلهم لمسئوليات العمل في هذا القرن. ويتجلى ذلك مقتبسا من التقرير عباراته في انه(من الواضح أن إصلاح التعليم في مصر قد استفاد من الاستمرارية في القيادة بحيث اصبح راسخا في كافه أنحاء البلاد وفيما تطلب من آليات هيكليه وإجرائية وإدارية تختلف عما كانت قائمه في المراحل الأولية لذلك الإصلاح) ويتابع في تقييمه(أن مصر تشكل الآن نموذجا لكيفية البدء في إصلاحات فعاله تتحسن مع مرور الوقت. وقد ترغب بلدان أخرى في الاستفادة من التجربة المصرية).

ونعود كما بدأنا مرددين أن تطوير التعليم عمليه مستمرة تتطلب جهودا دءوبة ومتواصل وسوف تؤتي ثمارها كاملة ناضجة بالمشاركة المجتمعية دعما معنويا وماديا

وسياسيا. كذلك تتضمن هذه المشاركة التفـــهم والدواعـــي العلميـــة والفنيـــة لعمليـــات وإجراءات التطوير مما يقتضي تحولا في قيم المجتمع وضرورات ثقافـــة التغيـــير دون التحجر فيما وجدنا عليه أباءنا. ومظاهر التغير والتحول في عالمنا اليـــوم تحيـــط بنـــا ونتعامل معها ومن خلالها في كل مناحي حياتنا. ومن المعـــروف أن أي توقـــف عـــن مواصلة التغيير لا يعني مجرد الثبات في موقعنا الحالي وإنما هـــو تراجـــع وانحســـار بالنسبة لما يحدث من تقدم لدي الغير ممن يتعاملون بإيجابية مع مقتضيات العصر.

يضاف إلى ذلك ما تتضمنه سياسة تطوير التعليم في مصر مـــن أن كثـــيرا مـــن النظريات والآراء التربوية التقليدية قد أزاحها التقدم في العلوم التربوية والنفسية. فليـــس هناك تلميذ شاطر وآخر غبي فالكل قادر علي التعلم وعلي التميز حين تشـــحذ طاقاتـــه. وليس هناك ذكاء واحد بل ذكاوات متعددة. وقد تعددت وسائط المعرفة فلم تعد مقصـــورة علي الكتاب وحفظه كما تغير دور المدرس ليكون معلما ومتعلما شارحا ومحـــاورا ودور التلميذ من مجرد متلق إلى متسائل طارح للأسئلة وقادر علي حـــل المشـــكلات وعلـــي التفكير الناقد وإدراك البدائل ووجهات النظـــر الأخـــرى. وهـــذه الثـــورة فـــي الفكـــر والممارسات التربوية لابد من وعيها وتقبلـــها ومســـاعده المدرســـة علـــي مواجهتـــها وممارستها في ضوء ظروفها وإمكاناتها المتاحة. وعلي ثقافة المجتمع أن تدرك أهميـــة الثورة المعرفية الجديدة في التربية وفي غيرها من مجالات العلوم والآداب وان يكـــون ذلك كله رصيدا وزادا في تكوين المواطنة والخصوصية الثقافية والحضاريـــة لصنـــاع المستقبل وهم يشقون طريقهم في عالم مجهولاته اكثر من معلوماته وتنافسه علي البقـــاء والنماء اكثر من مجالات تعاونه وتضامنه. أن السعي إلـــى مواصلـــة تطويـــر التعليـــم المصري قد بلغ المرحلة الحرجة التي تتحول فيها منجزات النمو الكمي إلـــى تحديـــات التطوير النوعي.

والتعليم في بداية التحليل ونهايته صناعه مجتمعيه تشارك فيـــها بطريقـــه مباشـــرة وغير مباشرة إيجابا وسلبا موارد ورؤي وطموحات الدولة بأجهزتها ووزاراتها المختلفـــة وكل أسرة والمعلمون والطلاب ومختلف هيئات المجتمع المدني والنقابـــات والأحـــزاب

وقوي المجتمع الاقتصادية والسياسية والثقافية. وبقدر ما يشارك في صناعته فكرا وفعـلا ومسانده وحفزا وتشجيعا يشتد عوده ويغذي في سيره الحثيـــث نحـــو مســـتقبل افضـــل واكمل. ولنتخذ مع بداية هذا العام مقولة الشاعر التركي ناظم حكمت(أن اجمل الأيام مـــا لم يأت بعد)

اليونسكو العربية . . وحقائق عن دورها ومستقبلها[1]

د. احمد يوسف أحمد

نشرت صفحه الرأي بجريده الأهرام في يوم الثاني مـــن اغســطس١٩٩٨ مقالــه للأستاذ شوقي عبد الحكيم تناول فيها دور المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تحـت عنوان نحو تفعيل دور اليونسكو العربية وقد تضمنت المقالة نقدا حادا ولاذعا للمنظمـــة تدل عليه عبارات مثل أنها(أي المنظمة) تكاد تكون غائبة عن الساحة العربية وأنشـطتها المختلفة.. أو هي باختصار غائبة علي الدوام عن أي نشاط أو نبض ثقافي علي طريقـــه مقولة جوبلز الشهيرة حين اسمع كلمه ثقافة أتحسس مسدسي أو فالغريب أننا لــم نســمع يوما عن مجرد إسهام مثل هذه المنظمة العربية حتى ولو في قضيه القضايــا وابســطها وضوحا وهي الأمية التي نعانيها أيضا من الماء إلى الماء أو كل هذا يحدث من حولنـــا ومنظمه العرب جامدة تصم آذانها سواء حاضرا أو مستقبلا لما يعـــتري عالمنــا مــن تغيرات هائلة فهذه التغييرات وفقا للكاتب لا تهم المنظمة إن لم تكن تسمع بـــها أصـــلا علي حد تعبيره, وانتهي إلى أن طالب بنفض الغبار عن المنظمة التـــي وصفـــها بأنـــها متآكلة وعن غيرها من المنظمات العربية المتخصصة سواء لإحداث الصحـــوة الملحــة لبلداننا أو لتبرير ميزانياتها(أي ميزانية هذه المنظمات) البترو دولاريـــه التـــي يطــالب المسئولون برفع حصصها ولا يعرف أحد حتى الآن لماذا؟

وقد شعرت بضرورة الرد علي هذه المقالة بحكم انتمائي الحالي إلى المنظمة كمديـو لمعهد البحوث والدراسات العربية التابع لها وان كنت سأحرص قدر الطاقـــة علـــي أن تمثل السطور القادمة نوعا من التعريف بالحقائق والحوار العلمي, وليس ذلك النوع مـــن الـــردود البيروقراطيـــة ارســـميه التـــي تســـيء إلـــى القضيـــة اكـــثر ممـــا تفيـــد. والواقع أن الرأي يختلف في شان كيفيه الرد علي هذه المقالة التي غابت عنـــها حقـــائق

---

[1]) أحمد يوسف أحمد، "اليونسكو العربية: وحقائق عن دورها ومستقبلها" جريدة الأهرام، في ٢٣ أغسطس ١٩٩٨.

أساسيه ومع ذلك فان التعليق علي المقال السابق للأستاذ شوقي عبد الحكيم ضروري في تقديري لأكثر من سبب وأول هذه الأسباب هو وزن الأستاذ شوقي عبد الحكيم نفسه في الحياة الثقافية الفكرية العربية, وان كنت اعتب عليه عتابا شديدا لعدم متابعته ابسط الحقائق عن المنظمة, كما سيجيء, والسبب الثاني أن مقاله قد نشر في صحيفة الأهرام بكل ثقلها المصري والعربي والدولي الأمر الذي يعني احتمال أن يكون أي المقال قد قريء من قبل بعض المهتمين بموضوعها, والسبب الثالث والاهم في تقديري أن المقالة تثير موضوعا نشعر في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بضرورة طرحه للنقاش الموضوعي في الأوساط الفكرية العربية من اجل إحداث صحوة ونهوض حقيقيين بالثقافة والتربية والعلوم في الوطن العربي.

غير أن النقد البناء لحياتنا الثقافية والأدوار والمسئوليات المختلفة بشأنها, وكذلك السعي إلى إحداث الصحوة المطلوبة فيها لابد وان ينطلق أولا من الحقائق الأساسية الموجودة علي ارض الواقع وإلا اصبح للأسف جهدا ضائعا, ولذلك فقد كانت دهشتي وغيري عظيمة من أن الأستاذ شوقي عبد الحكيم يعتقد مثلا أن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم موجودة في مصر, ولعلي من باب المداعبة اترك له مهمة أن يعرف مقرها الحالي بنفسه ثم هو يقرر أن ميزانيتها تصل لعشرات الملايين من الدولارات, بينما واقع الحال يشير إلى أن آخر ميزانية رسميه للمنظمة بلغت١٧ مليون دولار في سنتين أي بواقع٨,٥ مليون دولار في السنة سدد منها فعلا حوالي خمسه ملايين دولار في سنه١٩٩٧ واقل قليلا من مليوني دولار في سنه١٩٩٨.

وإذا كانت هذه المعلومات الأساسية غائبة عن المقالة, فليس غريبا أن يغيب ما هو أهم منها مما يتصل بعملها, وقد كنت أتمنى أن تبتعد لغة المقال عن التعميم والإطلاق في إصدار الأحكام علي المنظمة الغياب الدائم.. التآكل.. الخ بل لقد وصل به الأمر إلى التلميح ليس فقط بتقاعس المنظمة عن القيام بدورها وإنما بعدائها لكل ما هو ثقافي حين استشهد بمقولة جوبلز الشهيرة.

ولا شك أن الكاتب يلفت النظر إلى مشكله خطيرة عانت منها المنظمات العربية المتخصصة ومنها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وهي مشكله الجمود والافتقار إلى القدرة علي التجديد واستغراق العاملين فيها في مصالحهم الذاتية, وقد رصد بالفعل عدد من هذه المشكلات في واقع المنظمة بعد انتخاب الأستاذ محمد الميلي مديرا عاما لها اعتبارا من ديسمبر ١٩٩٢ والذي بادر لذلك علي الفور بوضع تصور لتحديث المنظمة وتطويرها بدا تنفيذه باستطلاع مكتوب لرأي جميع العاملين فيها هدفه التعرف علي مقترحاتهم من اجل التغيير إلى الأفضل, ثم انتقل إلى مستوي آخر للحركة وهو النقد الخارجي، وفي هذا الإطار تم عقد ثلاث ندوات فكريه اثنتان منهما في القاهرة وواحدة في الكويت حضرها جميعا قرابة ستين من الشخصيات الفكرية القيادية في الوطن العربي، وقد مكن هذا من بلوره أفكار التحديث والتطوير في وثيقة حملت بالفعل هذا الاسم(معالم التحديث ومحاوره) ونوقشت بعد ذلك نقاشا متعمقا في دوره المجلس التنفيذي للمنظمة التي عقدت في شهر يوليو سنه ١٩٩٤ ثم حدث نفس الشيء في المؤتمر العام للمنظمة, الذي يضم وزراء التربية في الوطن العربي, الذي انعقد في ديسمبر من ذات العام, وانتهي ذلك كله بإقرار الوثيقة كأساس لانطلاقه جديده للمنظمة في عملها وبعد ذلك بنيت كل خطط وأنشطة المنظمة منذ ذلك التاريخ استنادا إلى هذه الوثيقة ولا يتسع المقام بطبيعة الحال لكي اقدم للرأي العام المصري والعربي تقريرا شاملا عن مضمون هذه الوثيقة وأنشطة المنظمة بموجبها ولكنني سأحاول إلقاء الضوء باختصار علي بعض جوانب هذه الأنشطة, خاصة وان الإشارة لمضمون الوثيقة قد يرد عليه بأنه مجرد كلام علي الورق.

وتكفي الإشارة مثلا إلى أنه في الدورة الحالية(١٩٩٨/١٩٩٧) تقوم إدارة برامج التربية بالمنظمة بتنفيذ أربعة وثلاثين مشروعا تعني بتحديث الفكر التربوي العربي وتعميم التعليم الأساسي ومحو الأمية وتطوير التعليم الثانوي التقني والمهني وتحسين نوعيه التعليم العالي والجامعي, وذلك علاوة علي عدد من المشروعات المهتمة بالعناية باللغة العربية والارتقاء بمهنه التعليم مع تعميم التعريب وتطوير الترجمة في الوطن

العربي والدراسات الاستراتيجية والمستقبلية, أما إدارة برامج العلوم والبحث العلمي فـــي المنظمة فتتصدى حاليا للقضايا الكبرى التي تعتبر من التحديات العربيـــة الراهنـــة فـــي مجال تنميه وإدارة الموارد الطبيعية ومجالات حصر واستغلال موارد الطاقات المتجـددة وتعريب الحاسوب, كما عملت المنظمة عبر إدارة التوثيق والمعلومات بها علي تـــأصيل الممارسة المعلوماتية باتجاه التدفق المتواتر والدائم للمعلومة التربوية والثقافية والعلميـــة في عالم اصبح يعيش تفاعلات اخطر الثورات التـــي مـــرت بالإنســـان, وهـــي ثـــوره المعلومات والاتصال.

وتنكب إدارة برامج الثقافة والاتصال علي مجالات حيوية تهم السياســـات الثقافيـــة, حيث عقدت عشره مؤتمرات لوزراء الثقافة العرب(١٩٧٦ ١٩٩٧) لتخطيط السياســـات الثقافية من منظور قومي, كما وضعت الخطة الشاملة للثقافة العربيـــة التـــي اســتغرق إعدادها نحو عشره سنوات وعقدت خمسه عشر مؤتمرا للمسئولين عن شـــئون الـــتراث في الدول العربية وانتهت من وضع خطه للإعلام والاتصال في الوطن العربي عـــلاوة علي عقد المئات من الندوات والحلقات الدراسية واللقاءات القومية فـــي قضايـــا الثقافـــة والإعلام إضافة إلى نشاطها الحثيث في مجال النشر, الذي أصدرت فيـــه عـــددا مـــهما ومتميزا من العناوين البارزة من أهمها(قصه الحضارة) لويل ديورانت فـــي نحـــو ٥٠ مجلدا, وتعريب ونشر كتاب(الأدب العربي) لكارل بروكلمان في(١٠ مجلدات) وإصـــدار كتاب الفن العربي الإسلامي(٣ مجلدات) وإصدار موسوعة الصحافـــة العربيـــة فـــي(٧ مجلدات) وإصدار كتاب الفن التشكيلي العربي المعاصر(١٠ مجلدات) وإعداد وإصـــــدار خمسه عشر معجما للمصطلحات في جميع مجالات العلوم الإنسانية والصحية والخطـــة القومية للطفل والصناعة التقليدية والترجمة وغيرها ونشر وطباعه المئات من الدراســات النوعية المتخصصة.

فضلا عن أن للمنظمة أربعة أجهزة خارجية هي علي التوالي معهد المخطوطـــــات العربية ومعهد البحوث والدراسات العربية ومعهد الخرطوم الدولي لتعليم اللغة العربيـــة ومركز تنسيق التعريب بالرباط فضلا عن مركز التعريب والترجمة والتـــأليف والنشـــر

بدمشق ويعدم معهد المخطوطات العربية بالقاهرة, الذي يقتني صـــورا فيلميـــه لحوالـــي ثلاثين ألف مخطوطة خدماته سنويا لمئات من الباحثين العرب وغير العرب فضلا عن دوره في تحقيق وفهرسه ونشر وصيانة التراث العربي المخطوط, وينظم المعهد علـــي سبيل المثال في أثناء نشر هذه المقالة دوره للتدريب علي ترميم المخطوطـــات يشـــارك فيها متدربون من١٢ دوله عربيه بمكتبه الأسد بدمشق, ويقدم معهد البحوث والدراســـات العربية أيضا خدماته لمئات من الدارسين والباحثين العرب وغير العرب من المتحدثيـــن بالعربية ويبلغ عدد المسجلين فيه حاليا للحصول علـــي درجـــات الدبلـــوم والماجســـتير والدكتوراه في الدراسات العربية في ثمانية تخصصات قرابة ألـــف دارس مـــن جميـــع الدول العربية وعدد من الدول الأفريقية والآسيوية فضلا عن مشروعاته البحثيـــة التـــي تطبع بعد اكتمالها في كتب تطرح بأسعار معقولة علي القراء ويتم تبادلها مع مـــا يزيـــد علي مائتين وخمسين مؤسسة بحثيه في الوطن العربي وخارجه, وعن مكتبته التي تعـــد واحدة من أهم المكتبات المعنية بالشئون العربية في الوطن العربي ويقوم معهد الخرطوم الدولي للغة العربية سنويا بتعليم كيفيه تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لمـــا يزيـــد علي خمسين دارسا من بلاد أفريقيا واسيا وأوروبا فضلا عما ينجزه من قواميس تربـــط اللغة العربية بغيرها من لغات تلك البلاد, ويقدمه من مجهودات لتأسيس مراكز مشـــابهة في البلدان الأفريقية والآسيوية بناء علي طلبها ويصدر مكتب تنسيق التعريـــب بالربـــاط سنويا عددا من المعاجم القيمة يكون هدفها, كما هو واضح من اسم المكتب هو تنســـيق جهود التعريب في الوطن العربي, فضلا عما يعقده من مؤتمرات علميه لـــهذا الغـــرض أيضا, كذلك يقوم مركز التعريب والترجمة والتأليف والنشر في دمشق ســـنويا بترجمـــة أمهات الكتب في جميع مجالات العلوم بغرض تيسير تعريب التعليم العالي في الوطـــن العربي وهي مهمة تقع في صميم الحفاظ علي الهوية العربيـــة وربـــط اللغـــة العربيـــة بالتطور العلمي الراهن.

ولقد قصدت بهذه الأمثلة القليلة أن أشير إلى الظلم الفادح, الذي أوقعه الأستاذ شوقي عبد الحكيم علي المنظمة عندما وصفها بالغياب الدائم والتآكل.. الخ وقد نختلف اختلافـــا

مشروعا بل ومطلوبا حول تقييم هذه الجهود ومردودها لكننا لا يمكن أن نحكـــم عليـــها بالعدم, وقد يتعين علي الأستاذ شوقي عبد الحكيم وغيره من المنفين العرب أن يتذكـروا دائما طبيعة المنظمات العربية المتخصصة مثلها في هذا مثل الجامعـــة العربيـــة ذاتـــها والتي لا تعطيها سلطه القرار في العمل الثقافي والتربوي والعلمي العربي, الذي مـــازال مؤسسات بطبيعة الحال علي القرار القطري، وليس العربي ولذلـــك لا تملـــك المنظمـــة وغيرها من المنظمات المتخصصة سوي أن تحاول التأثير علي هذا القرار مـــن خـــلال تقديم البدائل المدروسة.

وأخيرا فان مسألة المطالبة برفع حصص الميزانيات صحيحه لأن ثباتها فـــي ظـــل التضخم يعني تقلصها ولعلم القارئ الكريم فإن ميزانية المنظمة العربية للتربية والثقافـــة والعلوم ظلت علي حالها منذ سنه١٩٩٥ برغم ظروف التضخم, الـــذي اجتـــاح العـــالم والارتفاع المذهل في أسعار السلع والخدمات, هذه الميزانية التـــي مـــا فتئـــت تتكمـــش فتقلصت للدورة المالية التي تستغرق سنتين من٣١ مليون دولار في بدايـــة الثمانينيـــات الي١٩ مليون دولار في بداية التسعينيات الي١٧ مليونا في منتصف التسعينيات وهنـــاك قيود صارمة يضعها المجلس الاقتصادي والاجتماعي علي أية مطالبـــه بالزيـــادة فـــي ميزانية أية منظمه عربيه متخصصة فضلا عن أن الأيام المقبلة تنبئ عـــن مزيـــد مـــن المشكلات التمويلية في ظل تفاقم الأوضاع الاقتصادية للدول العربية, ولذلك اعتقـــد أن جميع المثقفين العرب مطالبون بالتكاتف من اجل توفير أقصى الدعم الممكـــن للمنظمـــة في تواجه التحديات الراهنة والمقبلة, ولا اقصد بالدعم التأييد بطبيعة الحال ولكني اقصـــد به العمل علي ضخ الأفكار الجديدة للمنظمة علي الدوام, وهو مسألة نحرص عليها كـــل الحرص ونعطيها كل اهتمامنا ومن هنا وجب أن يكون شكري عميقا للأستاذ شوقي عبـــد الحكيم علي أن أتاح لي فرصه عرض وجهه النظر التي تضمنتها السطور الســـابقة, وأن اشكر صحيفة الأهرام العتيدة مرتين: مره علي نشر مقاله الأستاذ شوقي عبـــد الحكيـــم ومره علي نشر هذا التعليق, الذي لم اقصد به أن يكون ردا إنما مساهمة في حوار جـــاد من اجل تطوير الثقافة العربية في زمان لا يعرف للجامدين مصيرا سوي الاختفاء مـــن

ساحة التأثير والفعل. وكل أملي أن أكون قد ساهمت في هذا الحوار المطلوب بما يحقق له نقلة نوعية باتجاه القضايا التي يجب أن يدور حولها المنهج الأولي بأن يتبع في بحث هذه القضايا.

الثنائية في الفكر العربي*

انشغلت العرب (وتنشغل) كثيراً بهذه المشكلة (الإشكالية) ومازالت ومرد الإشكالية عائد برأيي إلى أن العلاقة في هذه الثنائيات (الأزواج)، هي علاقة ضدية، حيناً وعلاقة غير ضدية حيناً آخر. فإذا تناولنا ثنائية المثقف والسلطة فإن ذهننا (الذهنية التاريخية) ينصرف إلى أن شكل العلاقة هو عدائي، فإذا كانت السلطة في ضفة، فلابد أن يكون المثقف في الضفة الأخرى، فالسيف والقلم لا يمكن أن يتواجدا في قارب واحد.

أما إذا تناولنا ثنائية المثقف والمجتمع فإن الذهن ينصرف إلى أن شكل العلاقة هو غير عدائي فالمثقف ينير الطريق للمجتمع الذي يقدم بدوره للمثقف مستلزمات الإنارة أي أن النظرة إلى الثنائيات غالباً ما تحددها الرؤية الأيديولوجية، والمعتقد الديني في ظروف وطننا العربي.

نتساءل هنا، هل هذه الإشكالية، هي إشكالية عامة على صعيد الفكر الإنساني أم أنها تكاد تقتصر على الثقافة العربية؟.

إن مسألة التناقضات، مسألة قديمة وعامة. ففي التاريخ العلمي (ربما كانت أولى المتناقضات، المتناقضات الثلاث التي وضعها الرواقي اليوناني زينون عن الحركة والتي تدحض فكرة اللامتناهي، وأشير إلى كتاب SVOZIL الفيزياء اللاحتمية والعشوائية) [1] الذي يشير فيه المؤلف لعلاقة متناقضة زينون بالفيزياء الحديثة ونظرية النسبية مع العلم أن النظرية النسبية والميكانيك الكمومي يشكلان أهم مبدئين للفيزياء الحديثة وكلاهما مبني على المفارقات والمتناقضات فقد نقضا معارفنا القديمة عن الزمن والسببية كالعودة في الزمن إلى الوراء ونقض مبدأ السببية وعكس علاقة العلة بالمعلول وغير ذلك).

---

* - سهيل العروسي، إشكالية الثنائية في الثقافة العربية، مركز الدراسات العربية، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، د.ت.

[1]- مجلة المعرفة السورية العدد ٣٨٨- ١٩٩٦ د. إبراهيم كرو ص٣٠.

الأفكار الدينية عند العرب كمصدر للتناقضات: لقد وضع الكندي(متناقضة متـــأثراً بفكرة دينية هي تناهي جرم العالم وتناهي الزمن وحاول من خـــلال أربـــع مقـــالات أن يبرهن أن فكرة الجرم اللامتناهي تؤدي إلى تناقض رياضي وفي الرسالة الأولى التـــي قام إيفري IVERY بترجمتها إلى الإنكليزية وضع دراسته للواحد وقال: أن الواحد ليـــس عدداً وليس عنصراً ولا جنساً ولا نوعاً -متأثراً بإيمانه بوحدانية الله) ([2]).

وحتى الفيزياء والرياضيات لا تخلو من التناقض (مفهوم الداخـل والخـــارج) همـــا مفهومان نسبويان وهذا يناقض مع الفيزياء التي تسمح أيضاً بأن تتسارع فيها الأجســـام إلى مالا نهاية وهذا مالا تسمح به الفيزياء النســـبية)([3]). وهكـــذا فـــإن التعـــامل مـــع المتناقضات عبر قنوات العلم والمستقبل كفيل بإيجاد حل علمي لكل تلك المتناقضات.

ينظر المثقفون العرب إلى مسألة الثنائيات (باعتبارها تناقضياً) من زوايا مختلفـــة: فمنهم من يراها أنها ضد المشروع الحضاري العام (محمد جـــابر الأنصـــاري) ([4]) وأن الانشغال بها قد أجهد الفكر العربي وقسّم وعي الأمة إلى أقسام متضادة بين ثنائيـــات لا تنتهي مثل العروبة أم الإسلام؟ الوطنية أم القومية، الـــتراث أم المعـــاصرة. إن هـــذه الثنائيات والتناقضات موجودة في المجتمع والحياة لايمكن القفز عنها بطبيعة الحال ولكن من يتصدى لطرح المشروع الحضاري عليه أن يشملها وأن يلائم بينـــها فـــي تصـــوره ومنهم من رأى (محمد برادة) ([5]) أن مشكلة الثنائيـــات (القديـــم والحديـــث - الأصالـــة والمعاصرة- العروبة والإسلام- الماضي والحاضر) وما آلت إليه من تفجـــير للعنـــف تعود فيما أظن إلى الانفصام الحاد بين المجتمع السياسي (الدولة) والمجتمع المدني بـــدلاً من تكاملهما.

---

[2])- نفس المصدر السابق ص ٣٢.

[3])- نفس المصدر السابق ص ٣٨.

[4])- انتحار المثقفين العرب- محمد جابر الأنصاري ص ٢٥٤-٢٥٥.

[5])- مجلة العربي- العدد ٤٨٨- ١٩٩٩ د. محمد برادة.

أما علي حرب فيرى أن (هذه الثنائيات تحشر المفكرين العرب في عنق الزجاجة بقدر ما تفرض عليهم منطق الإحراج أي الاختيار بين الأنا والآخر أو بين الخصوصية والعالمية) (٦). ويرى بعضهم (إن منطق الثنائيات يتلخص بالقول أن مجتمعنا وثقافتنا منقسمان إلى قسمين: شرقي ذاتي تقليدي جماهيري أكثروي والآخر غربي، غريب حديث نخبوي أقلوي والعلاقة بينهما علاقة تضاد واغتراب متبادل) (٧).

أما الجابري فيربط هذه المسألة بموضوع الهوية(٨) فهو يرى أنّ سؤال الهوية طلوح ويطرح جملة أزواج أو ثنائيات على رأسها الأزواج التالية: الإسلام والعروبة، الدين والدولة، الأصالة والمعاصرة، الوحدة والتجزئة.

العروبة والإسلام:

تعتبر هذه الثنائية من أكثر الثنائيات اضطراباً ومدعاة للاحتواء وذلك لارتباطها بالوضعية الدينية. فنحن إذا نظرنا إليها من خلال الفهم الاستبعادي والنافي، أي أن طرفي الثنائية ينفي بعضهما بعضاً فإننا بذلك نكون قد أخرجنا واستبعدنا جزءاً تاريخياً ومكوّناً من المجتمع العربي وإذا نظرنا إلى الثنائية من منطلق التكامل والتعايش نكون قد أسسنا لمجتمع سليم ومعافى.

يرى د.طيب تيزيني(٩) أن هناك ثلاثة اتجاهات تجيب عن تلك العلاقة بطرق مختلفة:

الاتجاه الأول: يرى في العلاقة صيغة شاملة وكلية بالاعتبارين الحضاري والاعتقادي ويبرز ذلك تخصيصاً بين العروبة والإسلام، كما يرى أصحاب هذا الاتجاه. وبحسب ذلك يغدو الطرفان المذكوران قرينين بالاعتبارين المذكورين أي -في هذا

---

٦)- الفكر والحدث -حوارات ومحاور- علي حرب ص ٣١.

٧)- مجلة الطريق 1997 -2- ثائر ديب ص ٦٩.

٨)- مجلة الوحدة- العدد ١٠ تموز ١٩٨٥- د. محمد عابد الجابري.

٩)- الإسلام والعصر -تحديات وآفاق- د. محمد سعيد رمضان البوطي- د. طيب تيزيني ص ١٦١ وحتى ١٦٣.

المستوى - يوحّد دون انفصام بين العروبة والإسلام الاعتقادي والحضاري ويترتب على ذلك إخراج من لايأخذ بالإسلام الاعتقادي، من العروبة وهم -في هذه الحال وتحديداً - المسيحيون.

الاتجاه الثاني: يضبط العلاقة بين الفريقين ضبطاً حضارياً، أي من موقع مفهوم الحضارة وفي هذه الحال ينظر إلى الإسلام بوصفه إحدى المنظومات الثقافية الأساسية للمجتمع كله بما فيه من تعددية دينية وأثنية ومذهبية وأيديولوجية، وباختصار حين يؤخذ بهذا الموقف: العقائدي في القلوب والضمائر والحساب عليها يبقى حتى يوم الحساب.

أما الحضارة فهي للمجتمع ممن يعيش في وطن واحد وتحت سماء واحدة. هذا مع الإشارة إلى استحالة التمييز المطلق بين كلا الموقفين الاعتقادي والحضاري (يذكر في هذا الصدد أن "غوته" الشاعر الألماني قال :إذا كان الإسلام هو هذا، فنحن كلنا مسلمون).

الاتجاه الثالث: يرى أصحابه بالقطع بين العروبة والإسلام، قطعاً تاماً. أما تسويغ ذلك فيسلك مسلكين اثنين. يقوم أولهما على موقف عدمي تغريبي من الإسلام والتراث الإسلامي، يرى أن بداية تقدم المجتمع العربي يكمن في القطيعة مع هذين من حيث هما السبب الأعظم في التخلف العربي.

في حين يقوم المسلك الثاني على الاعتقاد بأن الحفاظ على الوحدة الوطنية في كل قطر عربي وعلى الهوية القومية العربية عموماً يستدعي إقصاء الإسلام والتراث الإسلامي خصوصاً وعموماً من الحياة الاجتماعية العامة دون تمييز بين الإسلام كاعتقاد ديني له بنيته الإيمانية الميتافيزيقية وبينه كحالة حضارية أسهم في تكوينها جموع من الأجيال العربية ذات الانتماءات الدينية المختلفة والمتنوعة٩- (كثيراً ما يختلط الإسلام- الدين، بالإسلام- الحضارة في أذهان الناس وهذا الاختلاط مصدر التباسات عميقة ومتعددة لدى المسلمين والمسيحيين على السواء ولعل مكرم عبيد، الزعيم السياسي المصري القبطي كان يرى بوضوح هذا الأمر حين قال في إحدى خطبه ما معناه: أنا

مسيحي في ديني، مسلم في وطني. ولعل الاختلاط بين الإسلام الدين والإسلام الحضارة عائد إلى أن حضارة الإسلام نشأت على أكتاف هذا الدين فأشعل حركتها بناره وانطلقت في العالم بقوة اندفاعه.

لكنّ الحضارة الإسلامية في الواقع أنشأت بعض مجتمعات تنتمي إليها في كل شيء إلا الدين. ولاشك في أن المسيحيين العرب هم من أولئك الناس الذين ينتمون إلى حضارة الإسلام دون أن ينتموا إلى الإسلام ديناً.

يعترض البعض على تسمية هذه الحضارة بالإسلام وقد لا يختلف الأمر كثيراً إذا سميناها بالحضارة العربية مع بعض الاعتراضات الأكاديمية الثانوية. إلا أننا نستطيع القول أن المضمون هو الأهم وإن اختلفت التسميات فإذا كان "توماس أرنولد" يسميها تراث الإسلام، أو "غوستاف لوبون" يسميها حضارة العرب –في كتابيهما اللذين يحملان هذين الاسمين– فإن المسيحي العربي يحمل في وجدانه هذا الرصيدَ الحضاري الذي يشترك فيه مع المسلم منذ أن قامت الدولة العربية الإسلامية حتى الآن)[10].

أما الجابري فيعتبر أن ثنائية العروبة والإسلام في الخطاب العربي المعاصر من المسائل التي يدور حولها نقاش لأن كل طرف يتحدث عن العروبة وعن الإسلام من داخل مرجعيته الخاصة، مرجعيته المعرفية وليس فقط الأيديولوجية. وبما أنه ليس هناك مرجعية معرفية واحدة في الفكر العربي المعاصر بل مرجعيات مختلفة متباينة فإن ما يفهمه هذا الطرف من العروبة ومن الإسلام هو غير ما يعنيه لهما الطرف الآخر(فالتقابل بين العروبة والإسلام لم يكن تقابلاً ماهوياً فلم يكن الاختيار المطروح هو أن نختار العروبة أو نختار الإسلام بل كان الاختيار المطروح هو: أي(الآخرين) يجب أن نقاوم أولاً وبالتالي أي السلاحين يجب أن نحرك في البداية؟ سلاح العروبة أم سلاح

[10])- من يحمي المسيحيين العرب- فكتور سحاب ص ٤٦- ٤٧ وللمزيد حول هذا الموضوع يمكن العودة إلى مؤلفنا من عناوين المجتمع القادم -دمشق- ١٩٩٩ ص ١٨٧ وحتى ٢١٢.

الإسلام فالثنائية لم تكن ثنائية على صعيد الهوية بل كانت على مستوى الأداة التي ينبغي تحريكها للدفاع عن الهوية وحمايتها)[11].

ويرى الجابري أن أصل المشكل يقع في المشرق وليس في المغرب وبأن هذه القضية ليست ذات موضوع واهتمام في المغرب وأن الشعور بالتوفيق والجمع بين العروبة والإسلام إنما نشأ في بلاد الشام أساساً (سورية ولبنان)، إذ نادى الوطنيون السوريون بالعروبة كبديل عن التتريك وطالبوا بالاستقلال للقومية العربية عن الإمبراطورية العثمانية وقد اقترن الدفاع عن العروبة عن بعض الجمعيات بـ(العلمانية) أي فصل الدين عن العروبة، الشيء الذي كان يعني الاستقلال عن الخلافة التركية (الإسلامية) وكرد فعل مضاد على هذه المطالب العروبية رفع من جانب الأتراك والمؤيدين لهم شعار الجامعة الإسلامية فانزلق النقاش بل الصراع إلى وضع خاطئ للمسألة، وضع يختزلها نظرياً في طرح الاختيار بين العروبة والإسلام. وقد تغذى المشكل من واقع بلاد الشام المتميز بوجود أقليات دينية غير إسلامية، مسيحية بصفة خاصة.

وعن سبب تعميم هذه الظاهرة، يرى الجابري :أن الريادة الفكرية، النهضوية العربية لكتّاب ومفكري مصر والشام هي التي نقلت المشكل المحلي إلى مشكل عام على الصعيد الفكري النظري، بمعنى عندما يناقش كاتب سوري مسألة العروبة والإسلام فإنه يعالجها ليس كمشكل محلي خاص بل كمشكلة عربية عامة) علماً أن العراق والجزيرة العربية واليمن والمغرب العربي بجميع أقطاره لم تكن تعيش هذه المشكلة إطلاقاً حسب الجابري) وبذلك التعميم انتقل المشكل من المستوى السياسي، أي مستوى، مسألة الحكم والسلطة والديمقراطية إلى مشكل نظري، أي مشكلة كيان ومشكلة هوية[12] وأن الوقت قد حان برأي الجابري للتخلص من هذا التعميم للمشاكل من هذا النوع.

---

[11]- وجهة نظر د. محمد عابد الجابري ص ٢٤.

[12]- للجابري نفس الرؤية، فيما يخص ثنائية الأصالة والمعاصرة، والدين والدولة فهما مشكلتان مشرقيتان (سورية ولبنان تحديداً).

لقد أثارت أفكار الجابري نقاشاً واسعاً، فقد ردّ البعض بأن ثنائية العروبة والإسلام ليست ثنائية مشرقية فقط فإذا كانت قضية الإسلام مثارة في المشرق فإن قضية العروبة مثارة في المغرب، إضافة إلى أن مسألة الإسلام ذاتها مطروحة في المغرب العربي، جماهيره ومثقفيه وإلا بماذا يفسر تنامي الحركات الأصولية في دول المغرب." ([13]).

كما أن الجابري انتقد شيئاً ثم انتهى إليه، انتقد الثنائيات المطروحة باعتبارها مسألة مشرقية لينتهي بمعالجة مغربية أي أنه انتقد التعميم المشرقي لينتهي بتعميم مغربي. كذلك فإن قضية العروبة والإسلام ليست قضية مستحدثة كما يرى الجابري لأن هذه القضية يمكن أن يؤرخ لها منذ العهد الأموي، منذ النص على أن يكون الخليفة قرشياً أي عربياً والعرب هم الذين حملوا الإسلام إلى غيرهم وأقاموا الإمبراطورية الإسلامية.

إذن فمسألة العروبة والإسلام نشأت منذ صدر الدولة الإسلامية ولم تنشأ في العصر الحديث، إذن كل مسيحي أو غير مسيحي في الحضارة العربية لم يكن يشعر أن هذا الشاعر أو ذاك المفكر هو مسلم أو غير مسلم لأنه جزء من تراثه حتى اليهود كمفكرين وعلماء وأطباء في الأندلس كانوا يحسبون على التراث العربي وليس على أساس دينهم.

الأصالة والمعاصرة:

إنّ بداية طرح هذه الثنائية) التي تكمن أهميتها في أنها تطرح مسألة الحداثة) كانت مع بدء احتكاكنا بالغرب في أوائل القرن التاسع عشر وعلى شكل بدائل ثلاثة هي([14]):

-البديل الأول: التمسك بالأصالة: إن معنى الأصالة في نظر أصحاب هذا الاتجاه هو العيش في الماضي دون الحاضر وأن يستلهم التاريخ ويبني حياته على أساسه وهو بديل غير معقول نظرياً ولا مقبول عملياً.

فلا الدعوة إلى الأصالة تعني إيقاف حركة التاريخ ولا الدعوة إلى المعاصرة تعني نسيان التاريخ وتجاوزه. وكما قال أحد المفكرين (من الماضي نأخذ النار وليس الرماد).

---

[13])- مصدر سابق"٨"- د. فهمية شرف الدين- عمر الحامدي- د. قمر كيلاني.

[14])- خطاب إلى العقل العربي -كتاب العربي- سلسلة فصلية تصدرها مجلة العربي -د. فؤاد زكريا ص ٢٣ وحتى ٢٩.

-البديل الثاني: مسايرة العصر، أي العيش في الحاضر دون الماضي:

ومن الواضح أن هذين البديلين يكشفان عن إشكالات أساسية في علاقتنا بالزمن فالطريقة التي يصاغ بها البديلان توحي بأن في استطاعة مجتمع ما أن يختار ألا يعيش عصره بل يستمد مقومات حياته كلها أو أهمها من عصر ماض ولما كانت المشكلة ليست مشكلة اختيار لأن عصرك مفروض عليك شئت أم أبيت فإن من حقنا أن نتساءل: ألا يجوز أن صيغة الاختيار بين الأصالة والمعاصرة تعبر عن خلل أساسي في علاقتنا بالزمن وبالتاريخ.

-البديل الثالث: التوفيق بين المفهومين السابقين:

هناك بُعدٌ آخر لإشكالية الأصالة والمعاصرة وهو البعد التقويمي فأنت حين تتحدث عن أصالة مجتمع ما، لا تعني الرجوع إلى (أصل) هذا المجتمع فحسب بل تعني أيضاً العودة إلى ما هو (أصيل) في تاريخه وفي أعماق شخصيته المعنوية وهكذا فإن الأصالة يمكن أن تشير إلى معنى زمني هو الرجوع إلى (الأصل) ويمكن أن تشير أيضاً إلى معنى تقويمي هو البحث عما هو (أصيل) ويمكن بالطبع أن تجمع بين المعنيين على أساس أن (الأصيل) حقاً هو ما ينتمي إلى (الأصل) وتنطبق هذه الازدواجية نفسها على معنى (المعاصرة) فحين نتحدث عن المعاصرة بوصفها ضرورة للنهوض لا نقصد بذلك الدعوة إلى العيش في الفترة الزمنية الحاضرة فحسب بل نعني أيضاً متابعة أفضل ما في هذه الفترة الحاضرة وأكثر تقدماً. ويرى د.فؤاد زكريا أنه للتخلص من كل هذه الالتباسات يتم طرح صيغة بديلة وهي صيغة الإبداع أو الاتباع التي يتم من خلالها التخلص من كل مظاهر الخلط بين المعنى الزمني والمعنى التقويمي لأنه يستبعد الإشارة إلى الزمن أو على الأقل يتخطى حدوده.

إن العمل الأصيل (بالمفهوم التقويمي) هو عمل معاصر دائماً إذ مازلنا نطرب للكثير من الألحان القديمة والشعر القديم، ونحمّر خجلاً من بعض الشعر الحديث ومن

بعض الغناء المعاصر (وهو معاصر بالمفهوم الزمني) والأمثلة أكثر من أن تعد وتحصى.

ووفق محمود أمين العالم فإنه من ثنائية الأصالة والمعاصرة تنبثق ثنائية أخرى هي ثنائية الإبداع والخصوصية وهي تفريع على تلك الثنائية وتختلف المواقف إزاء هذه الثنائية فهناك (من يتخذ من الأصالة بذلك المفهوم الماضوي مرتكزاً وقاعدة ومعياراً للتحديث والتغيير فيسعى لتكييف الحاضر بمقتضى ما يراه من ثوابت في الماضي التراثي وهو يكاد يقول بشبه قطيعة مطلقة بين ثوابت هذا الماضي وبين وقائع الحاضر والعصر فبينهما ثنائية استبعادية، ضدية، حاسمة فهناك شرق حضاري وهناك غرب حضاري ولا لقاء بينهما. وهناك من يتخذ من احتياجات العصر ومنجزاته المادية والعملية والقيمية مرتكزاً ومعياراً أو نموذجاً للتحديث متجاهلاً الماضي التراثي تجاهلاً كاملاً (أي مقابل تجاهل العصر هناك اتجاه يتجاهل الماضي). وهناك من يسعى لإقامة وفاق بين الماضي التراثي ومنجزات العصر وهناك أخيراً موقف لا يرفض الماضي التراثي ولا يرفض منجزات العصر ولا يسعى للتوفيق بينهما بل يحرص على اتخاذ موقف مستقل يقوم على استيعاب الماضي استيعاباً عقلياً نقدياً فيتفهمه في إطار ملابساته التاريخية والاجتماعية كما يقوم على استيعاب منجزات العصر وضروراته الموضوعية استيعاباً عقلياً نقدياً أيضاً)([15]).

أما علي حرب فهو يسعى للتحرر والتجاوز من أجل فكر يتيح له ممارسة الأصالة والحداثة وفق نظرة فلسفية تحرره من الراهن القومي (أسعى للتحرر من هذه الثنائية لكي أمارس خصوصيتي كما أسعى إلى تجاوز ثنائية الأصالة والحداثة (المعاصرة) لكي أمارس علاقتي بالهوية والذاكرة على نحو يتيح لي أن أقيم مع حاضري علاقة راهنة فاعلة ومنتجة وبهذا المعنى فأنا أتعامل مع أفلاطون وديكارت وكنت تماماً كما أتعامل مع الفارابي وابن عربي وابن خلدون أي بوصفهم ينتمون جميعاً إلى مجال الفكر)([16]).

([15])- مجلة الوحدة -العدد ٥٨/ ٥٩- ١٩٨٩- محمود أمين العالم ص ١٠-١١.

([16])- مصدر سابق "٦" ص ٩٢-٩٣.

ويرى علي حرب أنه من الأجدى تجاوز الثنائيات المسيطرة على الفكر لأن المفاضلة الآن لم تعد بين منطق ديني ومنطق علماني بل هي بين عقل دوغمائي وعقل نقدي أو بين فكر تبسيطي وفكر تعددي تركيبي أو بين مجتمع مغلق محافظ ومجتمع لا يخشى الانفتاح. باختصار نحن إزاء منطقين:

منطق الماهيات الثابتة والهويات اللاهوتية مقابل منطق علائقي تحويلي يتيح لنا أن نتغير باستمرار بما ننتجه من الحقائق أو نولّده من الوقائع.

يتساءل شوقي جلال (لماذا حين نذكر المعاصرة (الحداثة) ينصرف الذهن إلى الغرب بكل سلوكياته وقيمه وليس إلى آلية العصر كمنهج بمعنى أدوات تفوّق الغرب وليس حضارة الغرب بكل قيمها وهو ما لخّصه تساؤل رواد النهضة العربية (لماذا تخلف المسلمون وتقدم غيرهم؟) ولكن إذا أخذنا الحداثة (المعاصرة) على أنها منهج وأدوات تعامل الإنسان على مستوى العصر مع الواقع الذاتي والمجتمعي والبيئي لا تنفي التناقض النظري والتناقض في حياتنا حيث نلعن الغرب ونستهلك إنتاجه وقيمه، نلعن الغرب من خلال الميكرفون الذي صنعه الغرب نفسه)([17]).

فالحداثة (تحول نوعي ارتقائي للمجتمع تتغير حسب الزمان والمكان شكلاً ومضموناً وهي عملية شاملة لكل نشاطات الحياة المجتمعية وبهذا فإن كل عصر حديث في ذاته وزمانه. وهي (الحداثة) تنطوي على القديم مهضوماً ومكيفاً من خلال الوعي الإنساني مثّما تنطوي على نقد القديم لتصوره وتحليله).

(إن انطلاقة عصر التصنيع والتي هي المدخل إلى عصر ما بعد التصنيع (ما بعد الحداثة) تمت من خلال مجموعة من المنطلقات:

١- إيمان بالعقل على أنه مصدر المعرفة بـ (اليد التي طرقت الباب لم تكن أقل أهمية من اليد التي فتحت الباب).

([17])- التراث والتاريخ -شوقي جلال ص ١٦١ وحتى ١٦٦.

٢- إيمان بالحقيقة ذات طبيعة علمية نقدية، إنها ليست موروثة أو منقولة.

٣- إيمان بالإنسان وحقوق الإنسان العام والتعليم إلزامي بوصفه حقاً للإنسان وشرطاً للتطور.

٤- إيمان بأن المجتمع بنية متعددة الطبقات وفقاً لنظام تقسيم أدوار العمل ولا يعتمد على الطائفة أو العائلة أو القبيلة، أي الأساس هو العمل لا علاقة دم أو نسب.

٥- اللغة لغة عقل تحليلي نقدي وليست لغة خطابة إنشائية).

لقد تحولت علاقة العرب بالحداثة منذ بداياتها في مطلع القرن التاسع عشر إلى إشكالية في المنهج والرؤية لأسباب جوهرية تتعلق في أساسها بالعلاقة التصادمية مع الغرب الصناعي (في صلب هذه الإشكالية تلك الحساسية العميقة تجاه التعامل مع الغرب الغازي وما يمثله كقوة غازية استعمارية مما أثر في نظرتنا لطبيعة الحداثة نفسها بذلك لم يعد من الممكن أن ننظر إلى الحداثة خارج إطار الصراع التاريخي مع الغرب وهو صراع تاريخي ليس بسبب امتداده الزمني فحسب بل بسبب كونه أيضاً شاملاً لمختلف الأوجه الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية)([18]).

إضافة إلى أن تصرفنا هو أقرب ما يكون إلى ردات الفعل الآلية من خلال علاقات التبعية مع الغرب وسنظل نعاني من الاهتزاز في الرؤية طالما حصرنا البدائل في اثنين لا غير: تقليد الغرب أو التمسك بالتقاليد.

(إن التغلب على إشكالية العلاقة مع الغرب تكون بالتفاعل الحر المتكافئ في إطار المواجهة والدخول في صراع مع الغرب والحل يكون بالانطلاق من منهج الفكر النقدي الذي يسلك طريق المواجهة والصراع مع الذات والأخر)([19]). وإنّ حسم الصراع مع الذات هو المقدمة الضرورية لحسمه مع الآخر.

---

[18])- مجلة الوحدة- العدد ١٠٢/١٠١ -1993 - د. حليم بركات ص ٣٥.

[19])- مصدر سابق "٩" ص ١٦٩ وحتى ١٧١.

(إننا نواجه الإشكالية المعقدة والمحددة بالعلاقة بين الأصالة والمعاصرة، أي الإشكالية التي ما يزال الفكر الإسلامي العربي المعاصر يتعثر في كثير من أوجهها وحقولها والتي -من ثم- تدخل بعمق في كيفية ما يقدمه أمثال الشيخ الفزازي (من حديث محمد بن محمد الفزازي من المغرب في حوار بث من القناة الفضائية - الجزيرة- في الثالث من آذار ١٩٩٨ حيث قال الرجل بوثوقية تامة: القوانين الوضعية تحت أحذيتنا، حرية الاعتقاد نوع من الردة عن الدين، رحم الله الذي قتل فرج فودة وحسين مروة، وعندما قيل له كيف تقف على هذا المنبر وتدعو إلى القتل، قال: هكذا يريد الله!!).

إن الفكر الإسلامي العربي المعاصر مدعو إلى أن يمارس -يداً بيد مع غيره من أنساق الفكر العربي المعاصر- جهداً هائلاً باتجاه الإجابة عن التساؤل التالي: كيف لنا أن نبقى أوفياء لتراثنا دون أن نفقد انتماءنا العميق للعصر؟ ومن المهم منهجياً هنا الإشارة إلى أن الإجابة عن هذا التساؤل ومن ثم عن إشكالية الأصالة والمعاصرة تقتضي الانطلاق من محور مركزي يبرز بمثابة معيار منهجي ضابط وهذا المعيار يتمثل في الواقع المشخص المعاش أي الحاضر المفصح عن نفسه عبر تنامي المعرفي والأيديولوجي. فهذا الحاضر يملي نفسه على كيفية العودة إلى الماضي محدداً ما يؤخذ منه على سبيل التبني وما يستلهم منه وما يلفظ منه. من هذا الموقع تغدو الأصالة والمعاصرة وجهين اثنين لمسألة واحدة هي التمكين لـ (الحاضر) في توجهه الناهض وبذلك يغدو خطأ النظر إلى الأصالة وكأنها الحالة المقترنة زمنياً وبالضرورة مع الماضي كما يصبح من الزيف أن ننظر إلى المعاصرة مقترنة بالحاضر ضرورة.

إن الأصالة معاصرة والمعاصرة أصالة، هما حركة واحدة باتجاه حاضرنا في أفقه الناهض احتمالاً وضمناً. لقد أجابت اليابان والصين وغيرهما عن أسئلة تراثهما على نحو مكنهما من الدخول في العصر والانخراط فيه دون عوائق وعقد واضطراب وكلا البلدين سار باتجاه التقدم دون الدخول في صدام مع تراثه وكذلك يمكن أن نضيف إلى

ذلك محدث على صعيد ما يسمى" بـ (لاهوت التحرير) في أمريكا اللاتينية([20]) الـذي مكن مؤمنيها من المسيحيين وغيرهم من قراءة تراثهم الديني على نحو جعل منه قـوة تاريخية تقدمية ضخمة".

القومي والقطري:

تتفرع هذه الثنائية عن ثنائية العروبة والإسلام في جانبها التراثي. فالقومية العربيـة مرتبطة بالتراث العربي الإسلامي على وجه العموم وبالتالي فإن أي حديث عن القوميـة يرتبط بالإسلام بشكل أو بآخر. أما القطرية فهي ليست فقط أمة تجزأت في الجغرافيا بـل أمة انقسمت فكريا وأن الحدود الجغرافية ليست سوى التعبير عن هذا الانقسام (الأزمـة) ولكن المشكلة هنا هي: أن القومية طموح وهدف تسعى إليه الأمة مـن أجـل اسـتعادة كينونتها بينما القطرية، واقع يعمل من أجل تكريسه ليس فقط من قبل أصحـاب الأمـر الواقع في الداخل وإنما من قبل الآخرين في الخارج أيضا. وبالتالي فإن هذه الثنائية هي الثنائية الوحيدة (بشكل قطعي وحاد) ذات العلاقة الاستبعادية النافية.

فالعلاقة بين القومي والقطري، علاقة ضدية تماما (القطرية بحد ذاتـها مناقضـة للقومية التي تنزع بحد ذاتها إلى الوحدة. القومية هي حركة توحيد الأمة وتأسيس للدولـة الواحدة. والقطرية هي نقيض القومية، ولا مبرر لوجود القطريـة لأن الأمـة بتراثـها الثقافي الأساسي الحضاري هي التي انتخبت وجودها، لا القطريـة، القطريـة دخيلـة وحادثة ذات علاقة بالأجنبي)([21]).

ولكن للجابري رأي آخر إذ أن (كل تفكير في الوحدة العربية اليوم أو غدا لا ينطلـق من واقع الدولة القطرية العربية الراهنة هو تفكير ينتمي إلى مرحلة مضت وانتهت، تفكير لم تعد له إطلاقا أية وظيفة ولا أية مهمة)([22]) وبعد أن يستعرض التجارب التي آل إليـها

([20])- للمزيد حول لاهوت التحرير يمكن العودة إلى مجموعة كتب المفكر روجيه غارودي الصادرة عن دار عطية ففيها معالجة شفافة وراقية وعميقة لهذه الانعطافة في الفكر الديني.

([21])- القومي والقطري في الفكر والممارسة في الوطن العربي، المركز العربي للدراسات الاستراتيجية، دمشق، ١٩٩٦ص ٦٠.

([22])- مصدر سابق ، ص ٢٠٣.

الفكر القومي والنضالات والتضحيات التي بذلت من أجل الوحـــدة خـــلال المائـــة ســـنة الماضية رأى أن كل ذلك قد انتهى لا إلى تحقيق الوحدة العربية بل إلى تحقيـــق الشـــرط الموضوعي لإمكانية قيام وحدة عربية ما.

هذا الشرط الموضوعي هو وجود دولة قطرية مستقلة على الأرض العربية.

إذن التفكير في الوحدة العربية (الشكل السياسي المعبر عن القومية) يجب أن ينطلـق من الدولة القطرية أولا بوصفها وحسب الجابري (حقيقة دوليـــة وعربيـــة، اجتماعيـــة واقتصادية ونفسية لم يعد من الممكن القفز عليها حتى على صعيد الحلم) وبالتالي فـــإن طروحات الفكر القومي المنطلقة من قضية الديمقراطية وقضية الزعامة (الإقليم القاعدة) وقضية شكل الوحدة يجب إعادة النظر فيها انطلاقا من مقولة (حقيقة الدولة القطرية).

فالديمقراطية لا تؤدي في ظروف وطننا العربي إلا إلى تـــداول الاســـتبداد وذلـــك لأن(الوطن العربي –بل العالم غير الأوروبي الغربي عموما– لـــم يعـــرف لا النظـــام العبودي ولا النظام الإقطاعي بالشكل الذي عرفتهما أوروبا الغربية، فإنـــه لـــم يعـــرف بالتالي ما كان نتاجا لهما، أعني الديمقراطية)([٢٣]) أما الإقليم القاعدة فهي مقولـــة غـــير علمية وغير إجرائية. وكذلك قضية الوحدة من حيث شكلها فإن الواقع العربي الراهن لا يتحمل هذا الشعار (أي شعار الوحدة الاندماجية الشاملة) ولا يقدر على حمله (فـــالممكن اليوم هو أشكال من الوحدة يتداخل فيها ويتكامل العمل الإقليمي والعمل القومي). وعلـــى غرار رؤيته (الجابري) لثنائيات العروبة والإسلام، الدين والدولة، الأصالة والمعـــاصرة فإنه يرى أيضا أن الثنائية القومي (الوحدة) والقطري (التجزئة) هـــي تعميـــم لمظـــهر إقليمي عربي على باقي الأقطار العربية (لقد اعتدنا القـــول أن التجزئـــة التـــي لحقـــت بالوطن العربي هي بسبب عامل خارجي هو الاستعمار وهذا صحيح بمعنى ولكنه غـــير صحيح بمعنى آخر.

---

[٢٣]- نفس المصدر السابق ص ٢٣٠.

إن الاستعمار مسؤول عن التجزئة، لاشك في هذا ولكن هناك معنى آخـــر يجعـل التجزئة تعني انقسام الوطن العربي إلى أقطار في المشرق والمغرب وقيام دول فـي دول هذه الأقطار هي الدول العربية القائمة حالياً، (الدول القطرية) واعتبار الاســتعمار هـو المسؤول الأول والأخير عن وجود الدول القطرية هذه الشيء الـذي يعنـي أن البـلاد العربية قبل الاستعمار كانت موحدة وهذا غير صحيح فمنذ سقوط الدولة الأمويـة قبـل ثلاثة عشر قرناً والدول المستقلة واقع معترف به في التاريخ العربي بدءاً مـن الدولـة الأموية في الأندلس والدولة الإدريسية في المغرب إلى الدول المستقلة الأخـرى التـي قامت بعد ذلك سواء في مصر أو الشام أو العراق وفارس. إن اختزال قضية الوحدة فـي مشكل التجزئة التي ورثناها من الاستعمار أومن غيره اختزال يشوه القضية سواء علـى مستوى التاريخ أو على مستوى المعطيات الواقعة الحاضرة.

إذن يجب أن نتجنب اختزال القضية في ثنائية الوحدة/التجزئة بل يجـب أن نفكـر فيها على ضوء المعطيات فمثلاً لا معنى للقول بأن الوحدة بين بلدين عربيين مهما كـان نوع الوحدة بينهما محاولة تعرقل الوحدة الشاملة بل العكس يجب تشجيع كل المحاولات الوحدوية كما لابد من تشجيع سيولة الشعب العربي في وطنه العربي من المحيط إلـى الخليج وذلك عبر تعميق الوحدة الثقافية بين العرب وإرساء دعائم الوحدة الاقتصادية أو التكامل الاقتصادي -على الأقل- شرط ضروري لفتح الطريق أمام مسلسل الوحدة بيـن الأقطار العربية سواء على مستوى الإقليمي الجهوي أو على مستوى الوطـن العربـي كله)[24].

لقد أفضت هذه الثنائية إلى انشغال العرب بمسألة الهوية، وبدأنا نسمع من يتسـاءل: من نحن؟ في الوقت الذي نعتبر فيه أنفسنا أننا من الأمم القليلة التي تعرف نفسـها، وإن هذه المسألة هي من المسائل المحسومة تاريخياً.

---

[24]- مصدر سابق "٨" -د. محمد عابد الجابري ص ٤٤ وحتى ٥١.

إن انشغالنا بمسألة الهوية، ناجم وبشكل رئيسي عن تغليب القطرية وتغييب القومية، وإلا فما معنى أن يسأل العربي نفسه، من أنا، لأنه إذا لم يكن عربياً فماذا يكون؟!.

ولكن يجب الانتباه إلى الإشكالية التي ترافق هذا الفهم، فإذا كان البحث عن الهوية فقط في التاريخ والثقافة فإن الأمر الملح، أكثر الآن، هو البحث أيضاً عن الهوية في الواقع المعاش (إضافة للتاريخ والثقافة) إذ لا يكفي أبداً أن نقول أن لنا تاريخاً واحداً، وآمالاً مشتركة واحدة ولغة واحدة، إذ لابد من واقع تتجسد فيه تلك القواسم، التي إن لم تجد أرضاً تنبت فيها، تبقى مجرد بذور على قارعة الطريق، تلتقطها طيور السماء بكل يسر وسهولة. ويبدو أن الهدف الأساسي من خلق وتكريس الدولة القطرية، هو خلق هوية قطرية تمنع تلك القواسم المشتركة من التجسد والمرور بسهولة في الساحة العربية، وأدى ذلك إلى نشوء تيارات ومشاريع فكرية تنطلق أساساً من مفهوم الدولة القطرية، بغية تثبيتها في الواقع المعاش وحرف وعي الأمة عن مساره القومي وهو ما تحقق الآن وبنسبة كبيرة.

إن الهوية مرتبطة بحياة الأمة وهي تتطور مع التطور السياسي والاجتماعي للأمة فالهوية القومية (التي تحمل سمات التجربة التاريخية، تحمل أيضاً سمات الواقعية والراهنية وهي كذلك تنمو نمواً تاريخياً فتغتني وتتسع وتتجذر وتتحول وتتصارع داخلياً وخارجياً وتتفاعل مع الشعوب والثقافات وتنغلق أحياناً بسبب هجوم أو ضعف وتنفتح حيناً بسبب قوة أو ضعف وهي لا تتوقف أبداً عن هذه العملية كالشجرة التي تتغذى من الأرض ومن الهواء)([٢٥]).

إن مخاطر عديدة تواجه الهوية القومية، أبرزها الهجوم الإمبريالي من الخارج ومحاولات التفتيت من الداخل وتهدف إلى ([٢٦]):

-تكريس الديني والطائفي على حساب القومي.

---

[٢٥])- مصدر سابق "د١" ص ٢٢ ناجي علوش.

[٢٦])- نفس المصدر السابق ص ٢٢- ٢٣.

-تكريس الأني على حساب القومي.

- تكريس الدولي على حساب القومي.

وللتخفيف من حدة هذه المخاطر يجب العمل على ([27]):

١- تدعيم العلاقة بين الأمي والمثقف.

٢- إنتاج إبداع جديد يمنح الهوية معنىً جديداً.

٣- تركيز على الهوية من منظور فهم تاريخي للتراث وليس من منحى تشبث تراثي بالتراث.

٤- التعامل مع الهوية على أساس إمكانية مراجعتها ونقدها باستمرار وليس على أنها شيء مقدس لا تجوز مناقشته فمع كل مستحدث جديد من الاختراعات. (تطرح على المجتمع والثقافة مشاكل وتحديات جديدة تستهدف الهوية التي يُعبر عنها بالسيادة في حقل السياسة وبالأصالة في حقل الثقافة، بمثل ما تطوح على المجتمع وعلى الثقافة أيضاً من فوائد ونتائج إيجابية تتوقف جدوى استثمارها أو الرزوح تحت أعباء مشاكلها وتحدياتها على ما يتيحه الميدان الاجتماعي لوسائله في الثقافة والتفكير من فرص تهيئها لمثل هكذا مواجهات)([28]).

فالهوية هي حصيلة الإبداع، والإبداع ليس عملاً فردياً فحسب، بل هو إبداع جماعة، وإبداع الجماعة يجب أن (يكوّن مع إبداعات الجماعات الأخرى النسيج الحضاري العام وهكذا يمكن أن نفهم أفلاطون والمتنبي وابن رشد وشكسبير ولوك وروسو على أنهم محطات هامة في المشروع الحضاري الإنساني وبالتالي فإن الهوية المحددة لخصوصية أي أمة من الأمم، هي قدرة هذه الأمة على الإبداع ووضعه في خدمة الإنسانية)([29]).

---

[27])- نفس المصدر السابق ص ٢٠٠ فؤاد بلاط.

[28])- وحدة الثقافة العربية -منشورات الاتحاد العام للأدباء والكتاب العرب- الأردن ص ٣٨.

[29])- مصدر سابق "١٥" -محمود أمين العالم ص ١٢-١٣.

المثقف والسلطة:

يمكن النظر إلى ثنائية المثقف والسلطة على أنها الثنائية التي تنضوي تحتها الثنائيات الأخرى، في أشكالها التعبيرية، التجسيدية. فهي بحق الثنائية التي تظهر فيها الثنائيات الأخرى سواء في حالة المثقف، أو حالة السلطة أو في حالة المثقف والسلطة.

في تعريف المثقف:

تتنوع الآراء وتختلف حول تعريف المثقف:

- البعض يعرفه على أنه المتعلم الحاصل على شهادة جامعية أو عليا.
- بعض آخر يعرّفه بأنه المفكر المرتبط بقضايا عامة تتجاوز حدود تخصصه.
- آخرون يقولون بأنه المبدع في مجالات الأدب والفنون والعلوم.
- هناك من يرى في المثقف واحداً من صفوة أو نخبة متعلمة ذات فعالية على المستوى الاجتماعي العام أو أنه صاحب الرؤية النقدية للمجتمع.

(وفي جميع الحالات السابقة يعزى للمثقف القيام بالعمل الذهني مقابل من يقوم بالأعمال اليدوية)[٣٠] ويصرُّ اتجاه آخر في تعريف المثقف على التفريق بين مثقف عام ومثقف مختص في الوقت الذي يرى فيه آخرون أن المثقفين يشكلون طبقة مالكة لرأسمال رمزي/ ثقافي يؤهلهم للحصول على الجانب الأكبر من فائض القيمة الاجتماعي.

إن تعريف المثقف بأنه المتعلم الحاصل على الشهادة الجامعية هو تعريف سطحي فهو يعني ضمنياً أن كل متعلم، مثقف (التعليم شرط لازم لكنه غير كاف (وذلك لأن للمثقف وظائف أخرى تميزه عن بقية المتعلمين وهذا ما يذكّر بوجود شكلين من الأمية:

---

[٣٠]- مجلة الوحدة -العدد ٦٦- ١٩٩٠ ص ٨٥.

الأمية الأبجدية والأمية الثقافية. الأولى واضحة المعنى ويمكن معالجتها أما الثانية فتشكل تحدياً حضارياً يقتضي جهداً نوعياً خاصاً للتغلب عليه.

لقد كان لمساهمة المفكر الإيطالي "أنطونيو غرامشي" أهمية معترف بها من الجميع في هذا المجال فهو يقول بصدد إجابته عن كيفية التمييز بين المثقفين وغير المثقفين (يُخيّل لي أن الخطأ المنهجي الأكثر شيوعاً هو أن معيار التمييز ذاك قد جرى البحث عنه في باطن النشاطات الفكرية لا في منظومة العلاقات التي نجد فيها هذه النشاطات وبالتالي الفئات التي تجسدها (أي المثقفون) وقد صارت في المجمّع العام للعلاقات الاجتماعية)([21]).

لقد اعتمد "غرامشي" معايير جديدة تقوم على الوظيفة والمكانة الاجتماعية التي يشغلها ويقوم بها المثقفون في البنية الاجتماعية وقد وسّع -انطلاقاً من تلك المعايير- مفهوم المثقفين بقوله (يمكن القول أن كل إنسان هو إنسان مثقف ولكن ليس لكل إنسان في المجتمع وظيفة المثقف).

إن" غرامشي" يرجع العناصر المكونة لمفهوم المثقف إلى نقطتين:

١-إن المثقف لا يعرف من باب التفريق بين عمل فكري وآخر عضلي بل من منطلق المكانة الوظيفية التي يقوم بها داخل البنية الاجتماعية.-

٢-إن كل طبقة اجتماعية تفرز وتنتج شرائح من المثقفين لا يقومون بوظيفة تمثيلها فقط بل يرتبطون بها عضوياً (إن لكل طبقة اجتماعية مثقفيها الذين يرتبطون بها عضوياً وينشرون وعيها وتصورها عن العالم).

وتستخدم لفظة المثقف في سياقها العربي للدلالة على دور شغله أهل الرأي والفقهاء ورجال الدين وهو استخدام حديث العهد نسبياً دخل إلى العربية ليحل محل ألفاظ عديدة نجدها في التراث العربي مثل الفقيه، الإمام، المتصوف، العالم، المتكلم، الفيلسوف.

---

[21])- نفس المصدر السابق - د. كريم أبو حلاوة ص ٨٦.

في بحثه عن (المثقفون في الحضارة العربية) ذهب الجابري إلى النتيجة التالية:

(كان الأمراء هم العلماء، كان الصحابة أمراء وعلماء في نفس الوقت يحكمون بالشرع ويشّرعون للحكم ثم حصل خلاف حول الحكم فاستأثر الأمراء بالسلطة وتمسك العلماء بالرأي وحصل استبداد بـ (الأمر) أدى إلى استقلال الرأي فانفصل العلم والثقافة عن السياسة وبدأت فئة المثقفين الأوائل في الإسلام بالظهور)([32]).

لقد كانت الخطوة الأولى في البحث عن المثقف في الحضارة الإسلامية تقتضي التمييز بين المثقف وبين الفاعلين الاجتماعيين الآخرين.

إن "محمد أركون" يجعل من الفقيه والعالم مثقفاً والجابري يعتبر الفقيه هو المثقف ويرى أن المثقف في الحضارة العربية يتموضع في النقاط الخمسة التالية ([33]):

- كان ينتمي إلى الرعية (فالخليفة والحاكم والقاضي والكاتب لا يدخلون في مقولة المثقفين حتى ولو كانوا من أهل علم ومعرفة).
- وبما أن ثقافته أي مهنته الفكرية/ الكلامية تمنحه امتيازاً وسلطة وجاهاً (إذ هو يستقطب مستمعين وجمهوراً وأتباعاً) فهو من الخاصة.
- وبما أنه يعمل بفكره في الغالب فهو يعيش من العطاء.
- وبما أن سلاحه هو فكره ولسانه فهو بالعقيدة يحتمي وبالرأي يتمسك.
- وبما أنه صاحب علم ومعرفة فهو من الحضر لا من البادية لأن العلوم تكثر حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة كما يقول ابن خلدون.
- ومع بداية النهضة العربية -إثر الاتصال بأوروبا- ([34]) وانتشار التعليم الحديث في المدارس والجامعات الذي وجد كبديل عن شكل التعليم السابق في الكتاتيب

---

[32])- في حبارات المثقف- تركي الربيعو ص٤٩.

[33]) - نفس المصدر السابق ص ١٠-١١.

[34])- مصدر سابق "٣٠" ص ٨٤-٨٥

والأديرة. انتشر وشاع استخدام لفظة المثقف ليشمل معظم المتعلمين. أمــا فــي أوروبا فيمكن تتبع المفهوم اعتباراً من القرن الرابع عشر حيــث كــان رجــل الكنيسة الأكليريكي هو وحده المتعلم ومع نمو البرجوازية أخذ الأدباء بالظــهور وتبعهم رجال القانون والمهنيين ثم فيما بعد علماء الرياضيات والفلكيين وأخــيراً فلاسفة عصر الأنوار (لاحظ أن الأدباء أيضاً كانوا السباقين في مجال الخيــال العلمي وبحلول الثلث الأخير من القرن التاسع عشر شاع اســتخدام مصطلــح المثقفين إثر قضية (دريفوس)(*) الشهيرة في فرنسا والتي كان مــن نتائجــها إضفاء صفة الشرعية على وجود المثقفيــن وكــان أول مــن اســتخدمها هــو (كليمانصو) في مقال افتتاحي بعنوان بيان المثقفين".

نتساءل الآن: هل يمتلك المثقف، سلطة في المجتمع؟

قد لا تكون، الإجابة بكلمة نعم، كافية لأن المثقف بحد ذاته، هو سلطة. لكن ما يجب الإشارة إليه هو: أي مجتمع نقصد؟

بطبيعة الحال فإن المجتمع المقصود هو المجتمع الذي يمر فــي مرحلــة التحــول التاريخي ففي هذه الفترة الحرجة، بالضبط تتجلى سلطة المثقف. فهو مطــالب بتشــكيل الوعي وضبطه، للطليعة القائدة للتحول، لكونه منتج للوعي. ومجتمعنا العربي يمر فــي هذه المرحلة. ولكن تقف في وجــه هــذا المثقــف مجموعــة مــن العوامــل الذاتيــة والموضوعية.

(*)- بدأت قضية دريفوس عام ١٨٩٤ حينما كشف عن برنامج أرسل إلى الميجر" شفارتز كوبن" الملحق العسكري الألماني بباريس ومعه قائمة بالوثائق السرية التي وعد كاتب البرنامج بتقديمها وأدانت المحكمة العسكرية الكابتن اليهودي ألفرد دريفوس (١٨٥٩ ١٩٣٥) (بتهمة الخيانه وحكمت عليه بالسجن مدى الحياة بجزيرة الشيطان ١٨٩٤. وفي عام ١٨٩٦ أعيد النظر بالقضية التي أصبحت مثار نزاع سياسي قسّم فرنسا إلى قسمين حيث كان الملكيون والعسكريون والكاثوليك يرون إدانة دريفوس بينما أيد براءته الجمهوريون والاشتراكيون والمعادون لرجال الدين وبعد مدة أعيدت المحاكمة التي أدانته مرة ثانية عام ١٨٩٩ ثم عفا عنه الرئيس "لوبيه" وفي عام ١٩٠٦ أبرئت ساحته وأعيد للجيش. وكان لهذه القضية دور هام في التعجيل بالفصل بين الكنيسة والدولة" الموسوعة السياسية عبد الوهاب الكيالي- كامل زهيري ص ٤٢٣- ٤٢٤).

أ- العوامل الذاتية:

إن المثقف العربي حالياً يعكس حالة التجزئة والشرذمة الموجودة في المجتمع العربي ويعيش حالة اتهام. فهو متهم بأنه:

"فقد فاعليته، لأنه لم يعمل بخصوصيته وهي إنتاج المعرفة)([36]) وهو أمسى في مؤخرة المجتمع وفي عزلة عن الناس.

ومتهم أيضاً بالطوباوية في طرح مشاريعه التي ما زالت تعتمد على الخطاب الثقافي المجرد وثقافته أقرب إلى ثقافة الصالونات منها إلى ثقافة الشارع وقاع المجتمع فطاقات المثقف لا يمكن (أن تكون فعالة إلا من خلال توظيفها ضمن تيار الحركة الثورية العربية فهو الشخص الأكثر خصوصية في المجتمع حيث راكم كل النعوت والتصنيفات ومورست عليه كل أنواع الحصارات والممنوعات وتوفرت لديه كل الإمكانات والوسائل وخضع لكل أصناف الإغراءات لدرجة جعلت من موقعه الاجتماعي موقفاً يتميز بالمفارقة)([37]).

إن هذه المفارقة هي أحد أسباب إشكاليته فالناس اعتادت على اعتباره عنصراً غير مؤثر في الشؤون العامة والقضايا الكبرى والمصيرية كغيره من الفئات الاجتماعية العريضة كالعمال والفلاحين. وهذا الفهم ما زال مسيطراً بشكل أو بآخر على الأحزاب السياسية التي لا تولي شاغلي المواقع القيادية الثقافية ما توليه من أهمية واهتمام لباقي المواقع وبما أدّى ويؤدي إلى تكريس هذا الفهم لدى عامة الناس ويزداد الأمر سوءاً عندما تُسند المواقع القيادية لغير مستحقيها، فيبدو الأمر كالأعمى الذي يطلب منه قيادة المبصرين.

([36])- مصدر سابق "٦" ص ١٢٠.

([37])- مصدر سابق "٣٠" -مراد كاسوحة ص ٩٠-٩٧.

إن التحدي الأساسي (كما يراه هشام شرابي) أمام المثقف العربي في اللحظة الراهنة هو (أن يرتفع فوق ذاته وفوق الموقف الحالي الذي يتسم بـ اختلاط الأوراق والخاص بمجتمعه الغافل والمبلبل فكرياً).

للوصول إلى المثقف الحقيقي الذي هو من نوع وطراز (ديمقريطس) الذي قال :إنه يفضل الظفر بفكرة تتقدم بها الحياة على أن يظفر بملك فارس. خاصة أن المثقف وحده القادر على إحداث التوازن بين البشري والمعرفي (هادي العلوي).

وهو في هذه الحال مبدع وليس بموظف (فما أكثر المثقفين وما أندر المفكرين خصوصاً في العالم العربي حيث غاب المفكر لصالح المثقف)([38]).

إن الأوهام التي تسيطر على المفكّر العربي (وهم الثورة– وهم الحقيقة– وهم الاستقرار– وهم الغروية– وهم الذاتية) ([39]) تجعل وفي المقام الأول، مشكلة المثقف (مع نفسه وأفكاره، مع رؤيته للعالم ومفهومه للحقيقة، إذ تكمن مشكلته في نخبويته بالذات. فالمثقف بقدر ما تعامل مع نفسه بوصفه ينتمي إلى النخبة الممتازة أو إلى الصفوة المختارة. صار في عزلة عن الناس والمجتمع وانتهى به المآل إلى فقدان المصداقية والفاعلية. ومشكلته ثانياً تكمن في طريقة تعامله مع أفكاره فالمثقف تعامل مع مقولاته على نحو دوغمائي أو أحادي تبسيطي لقد غلبت عنده إرادة العقيدة على إرادة المعرفة. وتكمن مشكلته ثالثاً في رؤيته الماورائية للحقيقة أي في تعامله مع الواقع كموضوع يمكن القبض عليه عن طريق التصورات فحسب.) ([40]).

ب-العوامل الموضوعية:

إنّ النظرة إلى هذه العوامل يأتي استكمالاً لاستمرار العامل الذاتي من حيث القوة أو الضعف. فالعامل الذاتي إن كان قوياً فإن العوامل الموضوعية يضعف تأثيرها.

---

[38])- مصدر سابق "٦" ص١٦٥.

[39])- بعض قضايا الفكر العربي المعاصر –حلال فاروق الشريف ص ٧٦ وحتى ٨٥.

[40])- مصدر سابق "٦" ص ٨٧.

كان الفيلسوف برتراند راسل يقول (عن العامل الذاتي) (إن أمثال كروموبل ولينين كانوا رجالاً ذوي إيمان عقيدي عميق يرون أنفسهم أنهم بمثابة خدم عُينوا من أجل إنجاز أهداف غير شخصية وأنهم لم يهتموا بالمكافآت الناجمة عن الاستحواذ على القوة الشخصية مثل المجد والرفاهية إلا بقدر ضئيل).

إن من أهم العوامل الموضوعية (إعاقة لعمل سلطة) المثقف:

- الدولة القطرية، المعادية في جوهرها للمشروع النهضوي، الحضاري الشامل.
- ضعف تطور المجتمع العربي (وقد تجلى هذا الضعف في عدم انتقال الطبقات من مستوى "الطبقة بذاتها" إلى مستوى "الطبقة لذاتها" وعدم الانتقال هذا مؤشر على غياب المثقف العضوي الذي يحل وينشر تصور طبقته للعالم ويعرّف بالمشروع الحضاري التي تنزع إلى بنائه)([1]).
- العلاقة التي تربط الثقافي بالسياسي كحقلين للممارسة الاجتماعية، هذه العلاقة التي يعبّر عنها باسم علاقة المثقفين بالسلطة.
- إن القول (بأنّ علاقة المثقف بالسلطة هي علاقة صراع هو قول خاطئ ويتوقف على طبيعة الثقافة وطبيعة السلطة فالمعرفة بُعد من أبعاد السلطة (المعرفة هي في ذاتها سلطة- فرنسيس بيكون) ولا سلطة بغير ثقافة ولا ثقافة إلا وتنتسب إلى سلطة ما سائدة أو تسعى لأن تسود، فهناك ثالوث عضوي متماسك من: النظام والمعرفة والسلطة)([2]).

يقول ميشيل فوكو (ليست المسألة الجوهرية للمثقف في أن ينتقد المحتويات الأيديولوجية الملاصقة للعلم ولا في أن تواكب ممارسته العملية أيديولوجيا صحيحة بل في معرفة ما إذا كان بالإمكان بناء سياسة جديدة للمعرفة .فالأمر لا يتعلق بتحرر المعرفة من كل نظام فهذا مجرد وهم نظراً لأن المعرفة بحد ذاتها سلطة، بل بفك

([1])- مصدر سابق "٣٠" د. كريم أبو حلاوة ص ٨٦ وحتى ٨٩.

([2])- نفس المصدر السابق.

الارتباط بين سلطة المعرفة وأشكال الهيمنة الاجتماعية والاقتصادية في جميع المجالات التي يتواجد فيها، بغية مقاومة الاحتواء والهيمنة)لقد ارتبط ومنذ القديم وضع المثقف وموقعه بوضع السلطة وموقعها وإن العلاقة بين هذين القطبين تحكمها إما حالة الصراع وإما حالة هدنة وذلك حسب الهوية الطبقية لكل من المثقف والسلطة. يقول لينين إن المثقفين هم أهم وأدق من يعكس تصور المصالح الطبقية والقوى السياسية في كل مجتمع. ففي أقطار الشرق (حدد الدور السياسي للأنتلجنتسيا منذ نشوئها، تطور ثورة التحرر الوطني عبر مرحلتيها:

مرحلة الكفاح ضد الاستعمار والامبريالية ومرحلة بناء الدولة الوطنية في ظروف الاستقلال السياسي والنضال الوطني من أجل التقدم الاجتماعي، إن السياسة في الشرق مهنة ثانية للمثقف)([٤٣]).

إن دور المثقفين العرب يختلف ولا شك عن دور الأنتجلنتسيا في الغرب فالجدل في العقائد (والعقائد هي ثقافة) نشأ أولاً في (أحضان السياسة وترعرع في حماها وتأثر بها زمناً طويلاً فأول خلاف عرفه المسلمون كان خلاف الإمامة (أي من يخلف الرسول بعد وفاته) ثم بعد ذلك شروط الإمامة، هل هي بالانتخاب والاختيار أو النص والتعيين)([٤٤]).

ومنذ ذلك الوقت كان واحداً من مهام المثقف، مهام السلطة أن يكون هناك جسر بينهما ليس المهم شكل الجسر، ومن الذي يجب أن يتقدم باتجاه الآخر وإن كان ذلك في النهاية يصبّ في اتجاه السلطة (في ظروف غياب المثقف الحقيقي).

لقد اقترح سعد الدين إبراهيم([٤٥]) – الأمين العام لمنتدى الفكر العربي- إن تجسير الفجوة بين المثقف والأمير يقتضي وجود ثلاثة جسور:

---

[٤٣])- المثقفون والتقدم الاجتماعي، ترجمة شوكت يوسف ص ١٢٦ - ١٢٩.

[٤٤])- مجلة المعرفة السورية - ٤١٤- ١٩٩٨- د. سعد محمد الكردي ص ١٨٢-١٨٣.

[٤٥])- مصدر سابق "٣٢" ص٤٧.

- جسر ذهبي : يلتقي عليه الأمير والمثقف إدراكاً منهما لطبيعة الأزمة التي تمـــر بها الأمة.

- جسر فضي : وذلك عندما يأخذ الأمير ببعض وصايا ونصائح المثقف دون بعضـــها الآخر أي بصورة أخرى أن يقنع المثقف بما يريح ضميره والأمير بما يحقـــق مصالحه.

- جسر خشبي : يعبر عليه المثقف مطأطئ الرأس أمام الأمير، يصبح عبـــداً للأمـــير يستأنس الأمير برأيه دون أن يأخذ به ويضمن له قدراً لا بأس به مـــن الأمـــان الشخصي.

- ويرى تركي الربيعو أنه (من أرتين باشا الأرمني الذي كان يقـــرأ لوالـــي مصـــر، محمد علي باشا كل يوم عشر صفحات من كتاب الأمير لميكافيللي، فصولاً في الإمارة والحيلة على الناس، إلى أن طراه في اليوم الثالث بطلب من الباشا لأنـــه يعرف من الحيل أكثر من مؤلف الأمير. أقول أنه من آرتين باشا إلى المثقـــف العربي في عقد الثمانينات والتسعينات والرهان لما يزل على الأمير السياســـي باعتباره المنقذ).

وهي مسألة تاريخية على ما يبدو إذ أن السلطة هي التي احتوت المثقف وإن هـــذا الأخير من مزيني مجلس الأمير، أي أنه كان بمثابة الكحل الذي يجمّل العين في الوقـت الذي تقتضي الضرورة الحياتية أن يكون هو العين التي يرى بها الأمير حقائق الأمـــور (هذا لا يعني بطبيعة الحال أنه لم يكن في تاريخنا مثقفون تحمّلوا وزر الدفاع عن حريـة الرأي ولكن المظاهر العامة هي الخضوع)([١٠]).

([١٠])- مصدر سابق "٨" - ناجي علوش ص ١٦-١٧.

إن الحركات السياسية العربية لم تستطع بالطريقة التي جسّدها بها "مثقفوها" أن تفصل المعرفة عن السياسة فتحولت المعرفة عن وظيفتها وفقدت الثقافة مهمتها التغييرية المستقلة عن السياسة والسابقة لها وقد ترتب على هذا الواقع نتائج خطيرة: ([47])

- خسر المثقف الدور التاريخي الذي كان حرياً به التصدي له وإنجازه.
- فقد صفته كمثقف وتحول إلى مجرد عضو مبرر.
- بغياب المشروع الثقافي الشامل، السابق للمشروع السياسي تصدّى السياسي لحل إشكاليات الثقافة وتحول رجل السياسة إلى رجل ثقافة) فخسرت السياسة ولم تربح الثقافة) وقام المثقف بإلغاء دوره وإعطائه للسياسي الذي قام بإلغاء الثقافة والسياسة.
- بخروج السياسة من عالم الشعب وتغييب الثقافة على يد المشروع السياسي، انحصر فعل الأحزاب والساسة في مجالين محددين: التطلع إلى السياسة والتنافس فيما بينهم حول مسائل صغيرة وآنية.
- ولكن حسن حنفي، يتجه باتجاه آخر، عبر صيغة توفيقية، جديرة بالاهتمام (يقولون أن الثقافة عمل النخبة والسياسة حركة الجماهير، الثقافة للأقلية والسياسة للأغلبية، الثقافة نظر وبحث عن الحقيقة والسياسة عمل وتحقيق للمصلحة، الثقافة ميدان الصدق والسياسة عالم الكذب).

إن تاريخ الثقافة وحركات التغير الاجتماعي يدحض هذا التصور الثنائي ويبين أن الثقافة سياسة غير مباشرة وأن السياسة ثقافة بلا جذور. إن الثقافة سياسة على مستوى النظر والسياسة ثقافة على مستوى الممارسة فهناك ما يسمى بالثقافة السياسية، التمهيد للسياسة بالثقافة وتحقيق الثقافة في السياسة وبدونها تصبح الثقافة منعزلة عن الواقع الذي تعمل فيه وتصبح السياسة مجرد غوغائية ونفعية وارتزاق، مجرد قوة وتسلط، إن

---

[47])- مصدر سابق "٣٠" "ميشيل كيلو ص ٩٨- ١٠٧.

المثقفين هم الذين يمهدون للتغيير (روسو- مونتسكيو -فولتير- دالامبير- ديدرو) مهّدوا للثورة الفرنسية.

رواد النهضة العربية) الطهطاوي في مصر خير الدين في تونس في "منـــاهج الألبـــاب" وفي "أقوم المسالك" ساهموا في تأسيس الدولة الوطنية مع غيرهم من رواد الفكر مثـــل أحمد لطفي السيد وعلي مبارك وطه حسين.

إن الشائع الآن هو تبرير السياسة باسم الثقافة كما يفعل مثقف السلطة تجعل السياسة هي الأصل والثقافة هي الفرع.

وإذا حاول المثقف الالتزام بالثقافة كسياسة وبالسياسة كثقافة فإنه يجـد نفســه بيــن المطرقة والسندان بين واجبات السلطة وحقوق الجماهير، بين العمل في إطار الشـــرعية ومن خلال قنواتها ورعاية مصالح الناس.

إن مراجعة الأيديولوجيا السياسية المعاصرة مثل الرأسمالية والاشتراكية تؤكـد أن لا فرق بين الثقافة والسياسة، لأن تلك الأيديولوجيات كأنظمة سياسية إنما كـــانت بـــالأصل تيارات فكرية.) ([48]).

إن الظروف التي تمر بها الأمة العربية وسيادة مفهوم الدولـــة القطريـــة تجعلنـــا لا نطلب من المثقف العربي أن يكون خارج تلك الظروف ومفاهيمها، بل أن يندغم في تلك الظروف من أجل تفكيكها من داخل منظومتها (وإن كان هناك من دعـــا إلـــى الطـــلاق البائن بينونة كبرى بين المثقف والسياسي -عبد الله العروي- أو من طـــالب أن تبقـــى (الواو) قائمة وبقوة بين المثقف والسلطة -حافظ الجمالي-) وبدون أن ينعزل أو ينسحب فهو صاحب رسالة "وهب، ملكة عقلية" وبالتالي فهو مطالب أن ([49]).

- يطرح علناً أسئلة محرجة يجري السكوت عنها.

---

[48])- في الثقافة السياسية- د. حسن حنفي ص ١٨٢-١٨٦.

[49])- مصدر سابق "٣٢" ص ١٩ - ٢١.

- يجليه المعتقد التقليدي والتصلب العقائدي بدل أن ينتجهما وأن لا يسمح لأنصـــاف الحقائق والأفكار التقليدية أن تسيّره وأن على المثقف الانهماك في نزاع مســتمر مدى الحياة مع جميع الأوصياء على الرؤيا المقدسة أو النص المقدس.

- أن يكون مستقلاً، ليس من السهل على الحكومات والشركات استيعابه.

- أن يكون مبرر وجود المثقف تمثيل كل تلك الفئات من الناس التـــي يلفّــها حــزام البؤس والتجاهل والاختزال ويشبه المفكــر الفلســطيني إدوارد ســعيد المثقــف الحقيقي بـــ "روبن هود" والذي هو مؤهل للتوحد مع الضعفاء ومن لا ممثل لهم. دون أن يتوقع الحصول على مكسب ما، إذ كما يقول "جون ستيوارت ميل" ليـس هناك من شاعر عظيم أو فيلسوف عظيم أمكنه الحصول علــى مقــام رفيــع أو مورد رزق بسبب كونه شاعراً أو فيلسوفاً وتزداد خطورة المهمة في ظـــروف الثورة التقانية فالمثقف اليوم (لا يلتقي بالسلطات القائمة اســـتناداً إلـــى توافــق سياسي وأيديولوجي بل يلتقي بها عبر باب جديد هو الاختصاص الـــذي يفضـــي إلى أيديولوجيا التكنيك والتحديث)(٠).

ولكن كما يرى "جان بول سارتر" فإن (الأيديولوجيا تلقّن تقنيي المعرفة بدوريـــن: فهي تجعل منهم في آن واحد اختصاصيين في البحث وخادمين للهيمنة أي حراساً علـــى التقاليد أما الدور الثاني فيهيئهم ليكونوا على حد تعبير غرامشي موظفيـــن فـــي البنـــى الفوقية)(١) وأن (يقبل تقني المعرفة العملية بالأيديولوجيات السائدة أو يتدبر أمره معـــها وبذلك يتوصل عن سوء نية كاملة إلى وضع العام في خدمة الخاص فيغدو لا مبالياً مـــن وجهة النظر السياسية ولا إدارياً وقد يقوده ضغط السلطة إلى العدول عن موقف صحيـح فيتنازل عن سلطانه وفي هذا الحال يصبح وبرضى وغبطة، أنه ليس مثقفاً)(٢).

---

(٠)- مصدر سابق "١٥" -د .خضر زكريا ص ٢٦٦.

(١)- دفاع عن المثقفين -جان بول سارتر- ص ٢٣.

(٢)- نفس المصدر السابق ص ٣١.

يرى فيصل درّاج أن (وظيفة لثقافة التقنية هي تأييد تحالف المعرفة والسلطة من ناحية وتأييد جهل وتضليل القوى الشعبية من ناحية أخرى).

وإذا ما رفض المثقف طريق التبعية للسلطة فإنها تعتبره منافساً لها فتسعى إلى محاربته بشتى الوسائل. وفي عصر الإعلام لجأت السلطة إلى جرّ الثقافة إلى حقل الإعلام بغية القضاء على الثقافة كحامل لأيديولوجيا المعارضة والجماهير عن طريق تفكيك عناصرها وشرذمتها وتوزيعها الإعلامي. وهناك إجماع على أن المثقفين[٣٠] (يشعرون بالسخط المزدوج من الإعلام المحلي الذي لا يلبي الطموح ومن الإعلام العالمي، إعلام التوجيه والتسلط الذي يقوم على الثقافة المضادة ويريد تدجين الشعوب وإعاقة تقدمها.

لقد خصصت ميزانية الإعلام الأمريكي ٢٣ مليار دولار (لاحظ!!) للسيطرة على هؤلاء الذين رفضوا الأفكار المطروحة للنظام الدولي الجديد .فهل ينجح هؤلاء في إحكام السيطرة على العالم وشعوبه أم يستفيق العالم من غفوته وتقف أنظمته الوطنية في مواجهة الغزو.

إن بعض الدراسات تتنبأ بثورة ضد الغزو يشارك فيها كل المثقفين لكن ذلك يتطلب في أبسط متطلباته موقفاً دفاعياً شعبياً وموقفاً وطنياً تطمح فيه السلطات إلى دعم الثقافة والإعلام والاقتصاد، لا المواربة والتمويه كما يحدث في كثير من الدول حيث السلطة في واد والشعب في واد آخر وإلا فإن الغزو قائم والسيطرة محققة وفقدان الهوية واقع لا محالة وعندها يكون الكل خاسر ولا أحد رابح ولا ينفع الندم.

---

٣٠)- صحيفة الثورة السورية العدد ١٠٩٥٧ في ٢٢ اغسطس ١٩٩٩عربي العاصي- عرض لكتاب المتلاعبون بالعقول. ترجمة عبد السلام رضوان..

مشكلة الهوية في الفكر العربي المعاصر

د. حامد خليل

إن الثابت فعلا هو ان الانتماء القومي كان ولا يزال يقفز إلى الواجهة ,ويطغي على أي شكل آخر من أشكال الانتماء كلما تعرضت الأمة العربية لخطر كبير أو حققت إنجازا مهما في مسيرتها, كما حدث أعوام ٥٦ و٥٨ و٦٧ و٧٣, وكما يحدث الآن. وهذا ما يجيز لنا الادعاء بأن ثمة هوية عربية عامة ومشتركة كانت ولا تزال تشكل المقوم الأساسي لصبغ شخصية الإنسان العربي بطابعها.

وإذا صح هذا الزعم, فإن الأزمة القائمة ليست, على هذا الأساس, أزمة هوية, وإنما هي أزمة مجتمعية أفضى إليها إخفاق القوى القائدة للمجتمع العربي في التصدي لمواجهة التحديات التي يواجهها.

أما أمر نفسير تعدد التيارات وتناقضها في النظر إلى مسألة الهوية في المرحلة الراهنة, فإنما يعود في نظري إلى عاملين أساسيين, عامل ذاتي ويتعلق بطبيعة النخبة التي تقود التيارات الأيديولوجية المذكورة وآليات تفكيرها, وعامل موضوعي ,ويتعلق بطبيعة الوضعية العربية السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية وغيرها القائمة في الوطن العربي.

ففي الحالة الأولى, وباختصار شديد, نجد أن الأولوية في عملية صياغة الفكر, وما يفضي إليه من صراع وتصادم بين أصحاب تلك التيارات, لم تعط لقراءة الواقع من أجل إنتاج المشروع المجتمعي العربي في كل مجال من مجالات احتياجات تأسيسه السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية, وتحديد آليات فعله التي تتوافق مع إنجاز هدفه المتمثل بالتحرر وتجاوز التخلف من جهة ,وتحقيق التقدم على كافة الأصعدة من جهة أخرى, وإنما أعطيت وتعطى لتسويغ القوالب الجاهزة التي تشكل مرجعيات قارة للتيارات المذكورة, والمنظور إليها على أنها صيغ تكونت مرة واحدة والى الأبد, وفي لحظة ماضية من التاريخ يجب أن يقد الواقع, كل واقع, على قدها ويمتثل لأوامرها.

ويمكن التدليل على صحة هذا الزعم لدى معظم هذه التيارات بالنقاط الرئيسية التالية:

١- بينما لم يكن التقابل بين العروبة والإسلام عبر التاريخ تقابلا ذا مضمون ماهوي، ولم تكن ثنائيته قطبية على صعيد الهوية، وإنما كانت تفعل فعلها على مستوى الأداة فحسب، أي الأداة التي ينبغي تحريكها للدفاع عن الهوية وحمايتها ضد الاستعمار في فترة من فترات التاريخ (العروبة في مواجهة الاستعمار العثماني، والإسلام أحيانا في مواجهة الاستعمار الغربي) كما يرى الجابري، فإن أصحاب بعض التيارات المذكورة أرادوها حربا شعواء لابد من انتصار قطب فيها (الإسلام) واستسلام الطرف الآخر عنوة أو تدميره (العروبة). والطريف في الأمر ان أحدا من أنصار هذا التيار لم يطالب الإيراني بأن يتخلى عن هويته بوصفه إيرانيا، ولا الباكستاني ولا الأفغاني، ولا غيرهم في الأقطار الإسلامية الأخرى، إذن فكيف نفسر مطالبتهم لنا وحدنا بالتخلي عن عروبتنا؟ أفلا يدعو ذلك الى الاستغراب ,وربما التشكيك في أن المسألة مسألة عقيدية حقيقية؟

٢- وبينما لم تفلح كل محاولات الغزاة في إحداث شرخ (إثني) في الجسم العربي بحيث يتحول التمايز الثقافي او العرقي أو الديني إلى أداة لتفتيته، فإن النخب التي تقود بعض التيارات المذكورة تحاول الآن حرف وظيفة هذا التمايز من كونه عنصرا فاعلا في إغناء الهوية وتخصيبها ,الى أداة لاستئصاله من الجسم العربي الذي شكل على مر التاريخ حاضنته، ومصدر نمائه.

٣- غالبا ما يحدث إصرار من قبل النخب على إلحاق الثقافي بالسياسي بدعوى ضرورة الدمج فيما بينها، فيترتب على ذلك ان تصبح الهوية الثقافية تابعة للهوية السياسية، وبالتالي أداة طيعة للاستخدام السياسي كلما بدا لأصحاب المصالح ذلك ضروريا لهم. وقد ترتب على ذلك تهشيم الهوية وتحميلها أوزار العبث السياسي، مما أعطى الفرصة المناسبة لاعتبارها سبب الأزمة، عوضا عن النظر إليها على أنها إحدى نتائجها.

٤- حفاظا من النخب المذكورة على تثبيت مصالحها, وخوفا من أن يـهدد ارتقـاء وعي الناس الكراسي التي تشغلها في قمة الهرم الحزبي أو الحكومي الذي يشكل أسـاس بنائها لكانتوناتها, فقد عمدت إلى تلقين أعضائها كلماتها هي طالبة منهم حفظـها عـن ظهر قلب من دون استيعاب لها, ومحذرة إياهم من إقامة أي نوع من الحـوار إلا مـع رفاقهم أو إخوانهم في التنظيم, بحيث لا يسمع الإسـلامي غـير أراء الإسـلاميين, ولا يسمع القومي غير آراء القوميين, وكذلك الماركسي والطائفي والمؤيد والمعارض.. الخ

وازعم أن أحد الأسباب الرئيسية المفضية إلى حدوث مثل هذه القطيعة مع الحـوار هو أننا نحن العرب نشعر بحساسية شديدة تجاه الكلمة. إذ إننا نعتبر القول فعلا ,والكـلام واقعا, ولذلك فان كلا منا يشعر بأن الرأي المخالف لرأيه إنما يعني, على صعيد الواقـع تدمير المؤسسة التي ينتمي إليها, ولا اعتقد أن ذلك يحدث عرضا وبغير قصد. علـى ان ذلك لا يجب أن يعني ما قلته إنما هو سمة طبيعية ملازمة للإنسـان العربـي بوصفـه عربيا, وإنما هو نتيجة لفعل تاريخ طويل من تعطل لغة الحوار بين الناس في كل ميـدان من ميادين حياتهم بدءا من الأسرة وانتهاء بأعلى مؤسسة رسمية أو غير رسمية ,مرورا بكافة الهيئات القائمة من تعليمية أو دينية أو وظيفية أو إنتاجية إلى آخر ما هنالك مـن هيئات.

اخلص مما سبق إلى أن الأمر يقتضي من الجميع القيام بمراجعـة نقديـة شـاملة لطروحاتهم النظرية في النظر إلى مسألة الهوية. وازعم ان النقاط التالية هي مـن بيـن النقاط المفيد أخذها بعين الاعتبار أثناء القيام بتلك المراجعة.

١- التوجه إلى الواقع وقراءاته قراءة متعمقة, بحيث تكون الفكرة التي يتم تبنيها هـي فكرة ذلك الواقع واستجابة دقيقة لمتطلباته, دفعه باتجاه تحرره وتجاوز تخلفه مـن جهة, والارتقاء به إلى مستوى طموحات أبنائه من جهـة أخـري علـى ان يظـل الاحتكام إلى ذلك الواقع هو الأساس للتمييز بين الأفكار في حال تصارعها, وليـس

إلى المرجعيات والقوالب الجاهزة والثابتة التي صيغت في زمان ومكان مختلفيـــن، وتم حفظها عن ظهر قلب ودونما استيعاب لها.

٢-النظر إلى الهوية ليس من موقع ما كانت عليه ,وإنما من موقع ما نطمـــح إلـــى أن تكونه, أي من موقع المسؤوليات التاريخية الحاضرة والمستقبلية التي يتعين علينـــا حملها والوفاء بالتزاماتها.

٣- إن التعددية الثقافية واقعة أساسية في الوطن العربي لا يجب تجاهلـــها ولا القفـــز فوقها بل بالعكس يجب توظيفها بمنتهى الوعي والحكمة في إثراء الثقافـــة العربيـــة القومية وتطويرها وتوسيع مجالها.

٤- إما كان الانفتاح على ما تبدعه العقول الأخرى المحلية والعالمية والحوار معـــها والتحلي بالروح النقدية العالية, هي المناخات الصحية التـــي يرتقـــي فيـــها العقـــل وتتعاظم قدراته على الإبداع والاقتراب من الحقيقة, وكـــان الانغـــلاق والتعصـــب والادعاء بامتلاك الحقيقة كاملة هي الآفات المدمرة والمفضية إلى تقوقعه وتعطيـــل فاعليته فمن الطبيعي والحالة هذه ان تتحول الفضاءات الثقافية العربية إلى أســـواق عكاظ جديدة يكون الحوار الجاد والمسؤول الأساسي في إقامتها, وان تكف عـــن ان تكون ساحات لافتعال حروب وهمية, وميادين لتراشق التهم وتبادل فتاوى التكفـــير والمروق والجاهلية.

النشر الإلكتروني: المنظور اللغوي

د. نبيل علي [١]

أولا- عن الهوة اللغوية:

التواجد على الإنترنت عربيا يرتكز على توافر قدرة القراءة والكتابة معا، ويقصد بذلك قدرة البحث والإبحار باللغة العربية لاسترجاع المعلومات وتحليلها وترشيحها فيما يخص شق القراءة، والقدرة على النشر باللغة العربية وتوليد النصوص العربية آليا فيما يخص شق الكتابة. كما هو معروف، تسود اللغة الإنجليزية شبكة الإنترنت بصورة طاغية سواء من حيث معدل إنتاج وتبادل الوثائق الإلكترونية، أو اللغة المستخدمة في آلات البحث والبرمجيات اللازمة للتعامل مع جوانب الشبكة المختلفة. إن اللغة العربية مهددة بهوة لغوية linguistic divide تفصل بينها وبين اللغة الإنجليزية السائدة، وهي الهوة التي تمثل الشق اللغوي للهوة الأشمل ونقصد بها الهوة الرقمية digital divide الأشمل التي تفصل بين دول العالم المتقدم ودول العالم النامي، ولهذه الهوة اللغوية انعكاساتها المختلفة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

-هوة في معدل وتبادل إنتاج الوثائق الإلكترونية، وبالتالي في ثقل المواقع العربية على الشبكة، وقدرتها بالتالي على نقل صورة الثقافة العربية والحضارة الإسلامية.

-هوة في تطوير المعاجم الإلكترونية واستخدامها.

-هوة في قواعد النصوص الكاملة (قواعد ذخائر النصوص) full text data basc .

-هوة في تعليم وتعلم اللغات عن بعد.

-هوة في الترجمة، ونقل المعارف وحوار الثقافات.

-هوة في التنظير اللغوي.

والأهم من ذلك هو تلك الهوة فيما يخص التواجد إعلاميا على شبكة الإنترنت التي يتزايد دورها يوما بعد يوم كوسيط إعلامي مثير سواء من حيث الصحافة التفاعلية أو الإعلام التلفزيوني التفاعلي.

---

[١] - نبيل على، "آفاق النشر الإليكتروني، مجلة العربي، أبريل ٢٠٠١ ، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والإعلام.

ثانيا- عن أهمية النشر الإلكتروني العربي:

لا حاجة بنا إلى أن نؤكد على أهمية النشر الإلكتروني علميا وتعليميا وإعلاميا. وقد تعددت أساليبه وطرقه ووسائله، وهناك العديد من الأدبيات التي تعالج جوانبه المختلفة سواء من حيث محتوى الوثيقة الإلكترونية أو معالجتها آليا أو نقلها عبر الوسائط المتعددة. سنركز في دراستنا الراهنة عن الجوانب اللغوية للنشر الإلكتروني من منظور اللغة العربية، وفي اعتقاد الكاتب أن هذه الجوانب تمثل محور عملية النشر الإلكتروني، وأن نجاحنا في توطين هذه التكنولوجيا المستحدثة في تربة وطننا العربي تتوقف بصورة أساسية على مدى نجاحنا في توفير الدعم اللغوي اللازم لمهام النشر الإلكتروني المختلفة، وهي المهام التي يجب النظر إليها من منظور معد الوثيقة الإلكترونية ومنظور مستخدمها معا. ولا شك أن تزايد أهمية النشر الإلكتروني عربيا يرتبط ارتباطا وثيقا بتزايد أهمية اللغة في عصر المعلومات والذي يمكن إرجاعه للعوامل الرئيسية التالية:

أ) محورية الثقافة في منظومة المجتمع، ومحورية اللغة في منظومة الثقافة: لقد أصبحت الثقافة محور عملية التنمية في مجتمع المعلومات، في حين أكدت اللغة- بفضل المتغير المعلوماتي- كونها محور منظومة الثقافة بلا منازع.

ب) الأبعاد اللغوية لظاهرة العولمة: سواء كانت العولمة وفاقا أم صراعا، فاللغة- في كلتا الحالتين- شأن خطير. فإن كانت <وفاقا>، فاللغة ذات شأن جليل في حوار الثقافات؟ حيث من المتوقع أن يتخذ أنصار العولمة من علوم اللغة مرتكزا أساسيا لعولمة الثقافة. أما إذا كانت صراعا فاللغة بلا شك من أمضى أسلحة الصراع المعلوماتي، وتكفي هنا الإشارة إلى استغلال الولايات المتحدة لشيوع اللغة الإنجليزية من أجل ترسيخ هيمنتها إعلاميا ومعلوماتيا، وتكنولوجيا واقتصاديا بالتالي.

ج) المدخل اللغوي للتكتل الإقليمي: صاحب انتشار ظاهرة العولمة تنامي نزعة التكتل الإقليمي، ولم يكن ذلك لمجرد المحافظة على الهوية والخصوصية الثقافية، بل تحركه دوافع اقتصادية وسياسية وأمنية في المقام الأول. و هذا الصدد تشهد أوربا حاليا- توجهين متناقضين. أحدهما يقوم على أساس التنوع اللغوي، والآخر يميل إلى

الانغلاق في إطار التوحد اللغوي. فبينما تعتبر كتلة الوحدة الأوربية التنوع اللغوي لدولها (١٧ لغة) مصدرا لقوتها الاستراتيجية في مواجهة القطب الأمريكي المتشبث بأحاديته اللغوية، تسعى ألمانيا إلى إقامة حلف، لغوي ألماني يجمع بينها وبين النمسا وسويسرا. ولمجموعة الدول الإسكندنافية مشاريع مشابهة للتكتل اللغوي.

د) تواصل لغوي أوسع نطاقا وأكثر تنوعا: تغير جميع الدلائل إلى أن التواصل عن بعد، عبر الوسيط الإلكتروني، سيقلب مفهوم التواصل اللغوي الذي إعتدنا عليه رأسا على عقب،، سواء من حيث طبيعة العلاقة بين المرسل والمستقبل، أو من حيث تنوع أشكال التواصل، واتساع نطاقه، وتعدد مطالب فاعليته. يتفق الجميع على أن التواصل الحالي عبر الإنترنت، والدي يسوده الطور الكتابي، هو مرحلة بدائية وانتقالية تمهد لتواصل أوسع نطاقا، تواصل ما بعد الكتابة الذي يمتزج فيه المكتوب مع المسموع، با لإضافة إلى المرئي من الصور الثابتة والمتحركة، مكونا رسالة اتصالية كثيفة المعلومات. نحن- بلا شك- إزاء نقلة نوعية، أقل ما يقال عنها: إنها ثورة في أسلوب التواصل الذي اعتاده البشر منذ الأزل. وكما سيتواصل الإنسان مع أخيه الإنسان عبر الوسيط الإلكتروني، سيتحاور الإنسان مباشرة مع الآلة، وهو الحوار الذي يؤكد البعض أنه سيفوق- عما قريب- التواصل بين البشر. لن يقتصر الحوار البشري – الآلي على إنسان يسأل ، أو يسترجع المعلومات، وآلة تبحث عن المعلومات لتظهرها له على الشاشة؛ فهو حوار أعمق من ذلك بكثير، حوار تبدو فيه الآلة أقرب ما تكون إلى النديم البشري آلة تجادل وتناور وتغازل وتتجاوب مع أهواء متحدثها وتكتيكات حواره.

كدليل لتزايد أهمية اللغة في تبادل المعلومات نشير هنا إلى الإحصاءات التي توضح مدى تغير نسبة البيانات الرقمية إلى البيانات النصية أو اللغوية. بينما كانت البيانات الرقمية تمثل في عام ١٩٨٠ القسط الأكبر من حجم البيانات المتبادلة ٦٥ % في مقابل ٣٥ % للبيانات اللغوية، انقلب الوضع عام ١٩٩٠ لتصبح النصوص اللغوية هي السائدة (بنسبة تقرب من ٦٥ %).

ثالثا- التحديات اللغوية للنشر الإلكتروني:

من حسن الطالع أن العالم العربي قد أدرك في وقت مبكر نسبيا اهميـــة معالجـــة اللغـــة العربية آليا كمقوم أساسي لتأهيل المجتمعات العربية لدخول عصـــر المعلومـــات، وقـــد كانت شركة صخر الكويتية رائدة بلا شك في هذا المجال الحيوي. إلا أن الأمر مـــازال يحتاج إلى بذل كثير من الجهد لتأمين وضع اللغة العربية في عالم النشـــر الإلكـــتروني، ويمثل ذلك تحديا لغويا وحاسوبيا كبيرا نظرا لعدة عوامل من أهمها:

أ) تعدد الجوانب اللغوية والحاسوبية: يغطي النشر الإلكتروني جميع جوانـــب معالجـــة اللغة العربية آليا: حرفا وصرفا ونحوا ودلالة ومعجما، ويشمل كذلك اللغة المكتوبـــة واللغة المنظومة، وذلك نظرا لتزايد استخدام الصوت كعنصر إدخال وإخـــراج فـــي عملية تبادل المعلومات.

ب) التفاعلية: بحكم طبيعته، يتسم النشر الإلكتروني بخاصيـــة التفـــاعل الدينـــامي ممـــا يتطلب توافر شروط فنية معقدة ومتعددة سواء على مستوى العتـــاد (.hardware أو البرمجيات software أو شبكات نقل البيانات. (ج) تعدد الأنساق الرمزية: لا يقتصـــر النشر الإلكتروني على النصوص فقط، بل يشمل أيضا الرسومات والصـــور الثابتـــة والمتحركة- وهو الأمر الذي يتطلب سعة تخزين هائلة، علاوة على ضرورة تفـــهم العلاقة بين النصوص السردية والبيانات المرئية.

د) التنقل عبر اللغات والثقافات: لا بد أن يحقق النشر الإلكتروني باللغة العربيـــة عـــبر الإنترنت درجة عالية من الانتقال المرن ما بين اللغات المختلفـــة، خاصـــة اللغتيـــن: الإنجليزية والفرنسية، وهو الأمر الذي يؤدي بدوره إلى إقحام جميع الأمور المتعلقـــة بالترجمة الالية، وكذلك الدراسات اللغوية المقارنة والتقابلية.

هـ) اعتبارات التصميم: من أجل اجتذاب الزوار إلى المواقع العربية يجـــب أن يتســـم النشر الإلكتروني العربي بجودة التصميم وسهولة الاستخدام، علاوة على تقديم وسائل عديدة لدعم الباحث أو الناشر لتمكينه من التعامل مع ظـــاهرة الإفـــراط المعلومـــاتي information overload أو حمل المعلومات الزائد cover-information كما يطلقـــون

عليه أحيانا، يتطلب ذلك توافر ثلاثة عوامل أساسية في الوثيقة الإلكترونية العربية.

-قابلية القراءة أو المقروئية: وهو أمريتجاوز فصاحة اللفظ وبلاغة المعنى واستساغة المصطلح. إن هذه القابلية تتوقف في المقام الأول على معمار الوثيقة العام ومدى تماسكها اللغوي والمنطقي.

-قابلية البحث: بما يتجاوز أساليب البحث التقليدية باستخدام الكلمات المفتاحية keyword search أو البحث بمدخل الموضوع thematic search . إن الإبحار في الوثائق الإلكترونية يتطلب النفاذ العميق في مضمون نصوصها والذي يحتاج بدوره إلى أساليب برمجية متقدمة لفهرستها وتحليل مضمونها آليا.

-قابلية الاختزال: لا بد للنصوص الإلكترونية أن تكون قابلة للاختزال حتى يمكن استخلاص أفكارها المحورية وتسهيل عمليات أرشفتها ودمجها مع غيرها.

-قابلية الربط والتناص: لا بد أن تظل النصوص التي يتم بثها عبر الإنترنت حرة طليقة غير منغلقة على نفسها قادرة على أن تقيم روابط الصلة مع غيرها من الوثائق.

تتناول هذه الدراسة أنواع الدعم اللغوي لعمليات النشر الإلكتروني المختلفة، نتبعها باستعراض للمعالجات اللغوية الأساسية المطلوبة لتقديم هذا الدعم، وننهي الدراسة بقائمة مقترحة ببعض البحوث المطلوبة لغويا وحاسوبيا:

رابعا – ملخص عمليات النشر الإلكتروني:

ويمكن تقسيمها إلى أربع مراحل هي:

المرحلة الأولي: اقتناء المحتوى، وعلينا أن ندرك هنا أن معد الوثيقة الإلكترونية لا يشترط أن يكون هو صاحب محتواها، وفصل عملية اقتناء المحتوى عن عملية إعداد الوثيقة هو توجه ينمو بمعدل مطرد. علاوة على ذلك، يمثل شق المحتوى أهم مقومات صناعة النشر الإلكتروني التي تشمل بجانبه عمليات المعالجة الآلية للمحتوى وتوزيعه من خلال الإنترنت أو الوسائط الضوئية المتعددة.

المرحلة الثانية: مرحلة إعداد الوثيقة الإلكترونية، وتشمل عمليات إدخالها وتدقيقها هجائيا ونحويا، وإمهارها با لأكواد الخاصة لكشف تنظيمها الداخلي، وتزويدها بحلقات

التشعب النصي Hybertext ، والتشعب الوسائطي Hybermedia ، بما في ذلك روابط تناص الوثيقة intertextuality مع النصوص خارجها.

المرحلة الثالثة: وقد أطلقنا عليها مرحلة ما بعد الاعداد. وتشمل العمليات التالية:

أ) عمليات الفهرسة الآلية لاستحراج الكلمات المفتاحية التي تفصح عن مضمون الوثيقة.

ب) عمليات الاستخلاص التي تنتقي من متن الوثيقة عددا محدودا من الجمل يعبر عن مضمونها الكلي.

ج) عمليات ترشيح الوثيقة من المعلومات الخاطئة والرديئة والضارة سواء أخلاقيا أو ثقافيا.

د) تأمين الوثيقة من أجل المحافظة على سريتها، وعدم تشويه مضمونها، وذلك باستخدام أساليب التعمية encryption ، وطرق تأمين البيانات الأخرى.

هـ) إعادة الصياغة: وهي تعد من المهام الذكيه التعامل مع نص الوثيقة سواء من أجل ضبط مستوى الصعوبة تلبية لمطالب المستخدم/ اومن أجل إخضاع صياغتها لنمط قياسي معين لتنظيم الوثائق داخل المؤسسة.. يمكن دمج المرحلتين الثانية والثالثة تحت عنوان: معالجة المعلومات.

المرحلة الرابعة: وتشمل عمليات دعم المستخدم وتتلخص في العمليات الأساسية التالية:

أ) قراءة النص أتوماتيكيا باستخدام آلية تحويل النص المكتوب لمقابلة المنطوق -:TTS . Text-To Speech

ب) البحث في الوثيقة سواء من خلال البحث النصي textual search عن كلمة أو أكثر داخل النص أو البحث الموضوعي hematic searchبدلالة مدخل موضوعي معين.

ج) تحليل مضمون الوثيقة أتوماتيكيا وذلك من أجل استخلاص مفاهيمها الأساسية، والكشف عن بنيتها الداخلية.

د) مقارنة المنصوص آليا لتحديد الفقرات المتطابقة أو المتشابهة.

تنتهي مراحل عمليات النشر الإلكترونية بطرح التوجه المستقبلي لتوليد المنصوص تلقائيا. سنستعرض فيما يلي الجوانب اللغوية لكل من مهام النشر الإلكتروني التي

أوردناها أعلاه وذلك من منظور اللغة العربية.

خامسا- الأبعاد اللغوية للنشر الإلكتروني:

أ) اقتناء المحتوى: بجانب النواحي الإدارية والقانونية، تشتمل عملية اقتنـــاء المحتـــوى على عدة مهام تفصيلية ذات أبعاد لغوية متفاوتة، وهي:

-تحديد مصادر اقتناء المحتوى، ويتم ذلك من خلال قواعد بيانات بيبلوغرافية تتضمـــن بيانات إشارية عن الوثيقة (العنوان- الناشر- سنة النشر- الكلمات المفتاحية- حجـــم الوثيقة- ملخص الوثيقة). يحتاج عالمنا العربي إلى موقع عربي متخصص، أو عـــدة مواقع متخصصة، على الإنترنت يعمل كنقطة محورية ترتبط من خلال حلقات ربـــط ساخنة hotlinks بالمصادر المختلفة لإنتاج ونشر المحتـــوى العربـــي. - توفـــير أداة برمجية لغوية لتقييم أسلوب الكاتب ومستوى الصعوبة أوتوماتيكيا

-توفير مكانز رؤوس الموضوعات لتصنيـــف الوثـــائق العربيـــة، وتوحيدهـــا قياســـيا، باستخدام ما يعرف باسم Controlled Vocabulary.

في كثير من الأحيان لا تلبي المكانز المترجمة عن الإنجليزية مطالب المستخدم العربـــي، خاصة فيما يخص الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بالتراث والثقافة القومية.

ب) إعداد الوثيقة: بجانب نظم تنسيق الكلمات وتحرير الوثائق الإلكترونية تلزم لعمليـــة إعداد الوثيقة عدة أدوات برمجية ذات طابع لغوي نلخصها في التالي:

-نظم آلية للتدقيق الهجائي والنحوي، ويلزم التنويه هنا أن اللغة العربية تختلف عن اللغة الإنجليزية اختلافا جوهريا في هذا الصدد. فبينما يعتـــبر التدقيـــق الـــهجائي للنـــص الإنجليزي كافيا في معظم الأحيان، فهو لا يكفي عادة لتدقيق النصوص العربية الـــذي يحتاج إلى تضافر أدوات الضبط الهجائي والنحوي حيث يمكن أن تكـــون الكلمـــات سليمة من الناحية الهجائية، وخاطئة نحويا (مثال: طوائف المسلمون) - أي من أكـــثر حالات الخطأ صعوبة في تدقيق الوثائق هو تصويب الأخطاء ذات الطابع الدلالي مثل نبغ الماء بدلا من نبع الماء، حيث يتطلب تصويبها قدرا من الذكـــاء اللغـــوي الـــذي يحتاج بدوره إلى دعم مكثف من المعجم، ومن الإحصاء اللغوي، علاوة على تطبيـــق

القيود النحوية.

-وسيلة برمجته لإقامة حلقات التشعب النصي بصورة آلية. تحتاج هذه النظم إلى محلـل صرفي ذكي للربط بين الكلمات المترابطة اشتقاقياً مثل: استعمر، يستعمر، اســتعمار، مستعمر، مستعمرات، استعماري، استعمارية ويحتاج أيضا إلى دعم معجمي للربـط بين الكلمات ذات الصلة المعجمية، كالربط بين ملـك السـعودية وخـادم الحرميـن والعاهل السعودي. أو بين إسرائيل ودولة اليهود والكيان الصهيوني ودولة الصهاينـة. تعد هذه الوسائل الصرفية المعجمية من الأمور الأساسية لتوسيع نطاق البحث بـأقل جهد.

الأصعب هنا هو إقامة روابط التشعب النصي على أساس دلالي أو برجمـاتي، كـأن تربط دلاليا بين التعلم واكتساب المعرفة وتلقي العلم ، أو تربط برجماتيا بيـن السـادات وزيارة القدس واتفاقية كامب ديفيد. وكما هو واضح تحتاج هذه الأمور إلى وسائل لغويـة ذكية ما زالت رهن البحث.

ج) الفهرسة الآلية: كما أشرنا سابقا يقصد بالفهرسة الآلية حاليا تحديد الكلمات المفتاحيـة الدالة على مضمون النص. نظرا للزيادة الهائلة في معدل إنتاج الوثائق الإلكترونيـة، يتعذر الاعتماد على الوسائل اليدوية لفهرسة الوثائق، ولا بد من اللجوء إلى الوسائل الآلية. هناك عدة نظم تم تطويرها لفهرسة الوثائق العربية وذلك باستخدام أسـاليب ذات طابع إحصائي، ولم تستغل بعد الإمكانات الهائلة التي تتيحـها معالجـة اللغـة العربية آليا، خاصة نظم الإعراب الآلي والتشكيل التلقائي.

يمكن أن تساهم الفهرسة الآلية بدور مهم كخطوة تمهيدية لنظم التشعب النصي الآليـة، فبعد فهرسة الفقرات المختلفة، للنص واختزالها إلى عدد محدود من الكلمات المفتاحيـة، يمكن إقامة حلقات التشعب النصي بين هذه الكلمات المفتاحية.

د) الاستخلاص الآلي: مع تفشي ظاهرة الإفـراط المعلومـاتي cover-information أو حمل المعلومات الزائد كما يطلقون عليه أحيانا، تزايد الطلب علـى النظـم الآليـة للاستخلاص والتلخيص. ما زالت نظم الاستخلاص الآلي للغة العربية في مرحلـة

بدايتها، وهي تتبنى نهجا إحصائيا لتحديد أهمية، أو ثقل الجمل داخل النـــص علـــى أساس وجود الكلمات المفتاحية بها. ولا جدال أن نظم الاستخلاص والتلخيص الآلـي لن تلبي التوقعات إلا بمساندة نظم الفهم الأوتوماتي وتحليل مضمـــون النصـــوص، وهى أمور ما زالت رهن البحث.

هـ) عملية الترشيح المعلوماتي: حماية للمستخدم العربي وقيم مجتمعاتنا العربية، يلـــزم توفير وسائل عملية لترشيح المعلومات الواردة من الخـــاطئ والـــرديء والضـــار، وجميعها كما هو واضح تتطلب من أجل ترشيحها أن ننفذ إلى عمق النص، وهـــي أمور كما أشرنا سلفا ما زالت رهن البحث. وفي رأى الكاتب أن الممكن حاليا هـــو تقديم دعم لغوي بواسطة الكمبيوتر للقائمين بالقيام بهذه العملية يدويـــا. مـــن أهـــم الوسائل الأوتوماتية المطلوبة هي الكشف عن موضوع النـــص theme prediction والتقاط الكلمات والمفاهيم غير المسموح بها وهي تحتاج إلى قواميس خاصة غـــير متوافرة حاليا.

و) تأمين الوثيقة: هناك طرق آلية لتعمية الوثائق encryption ، وتعد تكنولوجيا التعميـــة من ضمن تلك الخاضعة لقيود التصدير من قبل الحكومة الأمريكية. وفى كثير مـــن المواقف لا يحتاج الأمر إلى مثل هذه الأساليب التكنولوجية المعقدة، ويمكن تطبيـــق ما يعرف بالتكويد الصرفي morphological encoding كخطوة أساسية لتعمية النص بالأساليب الرياضية. وتجدر الإشارة هنا إلى المرجع الذي قـــام بـــإعداده الدكتـــور محمد مراياتي عن أساليب التعمية العربية.

ز) إعادة الصياغة: تتطلب إعادة الصياغة القيام بمهمتين أساســيتين تتفـــاوت أبعادهمـــا اللغوية من حيث الصعوبة اللغوية والحاسوبية، وهما:

-تحديد مستوى الصعوبة ومواقعها أتوماتيا

-توليد النص في صيغته الجديدة

يتطلب تحديد مستوى الصعوبة ومواضعها أوتوماتيـــا بحوثـــا مســـتفيضة فـــي مجـــال الأسلوبية، ووضع معايير دقيقة لتحديد درجة الصعوبة معجميـــا ونحويـــا ومنطقيـــا.

يتمثل الحد الأدنى لإعادة الصياغة في الإحلال الأوتوماتي للكلمات الصعبة أو الصيغ المسكوكة بمترادفات أسهل أو أكثر استساغة كأن تستبدل كلمة السفر بـ الكتاب واستبدال مصطلح أرض الكنانة بـ مصر. وأما المستوى الثاني لإعادة الصياغة فهو استبدال الصيغ النحوية الصعبة بأخرى أقل صعوبة، كأن يستبدل تركيب ما من أحد يدنو من الهدف بـ ليس هناك أحد يقترب من الهدف.

ح) قراءة النصوص أتوماتيا: مرة أخرى، ونظرا لظاهرة الإفراط المعلوماتي، فإن قراءة هذا الكم الهائل يمثل عبئا ثقيلا على المستخدم، لهذا السبب فقد تم تطوير وسائل أتوماتية لقراءة النصوص آليا تقوم بتحويل النص المكتوب إلى مقابلة المنطوق.

تحتاج قراءة النصوص العربية آليا إلى ضرورة تشكيلها تلقائيا كخطوة لا غنى عنها من أجل تجهيزها لعملية التحويل الصوتي. قام الكاتب بتطوير نظام للتشكيل التلقائي، تم استخدامه بنجاح في تطوير آلة قراءة عربية.

ما زالت هذه النظم ذات أداء متواضع من حيث جودة الصوت المولد آليا، وتحتاج إلى تعزيزها بأنماط التنغيم للأساليب اللغوية المختلفة، وذلك حتى يصبح الصوت أكثر طبيعية، أسوة بما تم بالنسبة للغات أخرى كالإنجليزية مثلا.

ط) البحث: يتم البحث داخل الوثائق إما باتباع أسلوب البحث النصي textual search، بأن تبحث عن كلمة معينة أو عدة كلمات متلاصقة أو متباعدة. وقد تم تصميم آليات للبحث داخل النصوص العربية، استخدم فيها المعالج الصرفي الآلي، والذي يعد أحد المقومات الأساسية لنظم استرجاع المعلومات العربية. ولكن ما زال البحث في هذه النظم قاصرا على الكلمات دون المعاني، ولم تستغل بعد نظم البحث الذكية الإمكانات العديدة التي يتيحها الطابع الاشتقاقي للصرف العربي، وذلك من أجل تجميع المشتقات المرتبطة دلاليا (مثال: يركب، مركب، تراكيب، مركبات، تركيبات). إن آليات البحث العربية ارتكزت حتى الآن على معالج الصرف الآلي، وهذه الآليات باتت تنتظر النقلة النوعية القادمة لتطوير نظم ترتكز على نظام

الإعراب الآلي والتشكيل التلقائي. إن هذا الثنائي الآلي قــــادر علـــى فــك اللبـــس الصرفي والتركيبي والدلالي بصورة تجعل آليات البحث أكثر دقة وذكـــاء. تجـــدر الإشارة هنا إلى أن تحليل مضمون النصوص أوتوماتيا، والذي سنتناوله فيما يلـــي، يعد مقوما أساسيا لتطوير نظم بحث وفهرسة واستخلاص وتلخيص أكثر ذكاء

ك) مقارنة النصوص آليا: يستلزم الانفجار المعلوماتي تجميع الوثائق في هيئـــة حـــزم مترابطة على أساس الموضوعات القريبـــة والمتشـــابهة. ترتكـــز عمليـــة مقارنـــة النصوص وتجميعها آليا Clustering عملية معقدة، على مهمتين آليتين أساسيتين:

-تحديد موضوع الوثيقة

-تحليل مضمون النصوص

-فهرسة الوثائق آليا

تحتاج عملية مقارنة النصوص إلى حساب المسافة الدلالية والمنطقية الفاصلة بين وثيقـــة وأخرى وذلك إما على أساس الكلمات المفتاحية المستخرجة بنظم الفهرســـة الآليـــة، أو بمقارنة مخططات المفاهيم المستخرجة من النظم الآلية لتحليل مضمون النصوص.

ل) تحليل مضمون النصوص: كل ما قيل عن المعالجات اللغوية الآلية كنظم الصـــرف الآلي والإعراب الآلي والتشكيل التلقائي هي بمنزلة البنيـــة التحتيـــة لنظـــم الفـــهم الأتوماتي العميق لمضمون النصوص. يتم ذلك بتحويل سرد النصوص إلى شـــبكات دلالية semantic net ومخططات مفـــاهيم conceptual 3 graph ، باســـتخدام نظـــم برمجية للتحليل الدلالي. يتطلب ذلك بحوثا مضنية في التمثيل المنطقي للغة العربية، وكذلك إعادة بناء المعجم العربي في هيئة شبكة دلالية تكشف عن العلاقـــات بيـــن الألفاظ ومعانيها بصورة سافرة يسهل على النظم الآلية النفاذ إليها.

وتحتاج نظم الفهم الأتوماتي كذلك إلى تطوير آلة استنتاج عربيـــة Arabic Inference Machine: AiM لاستظهار المعاني غير الواردة في ظاهر النص، كـــأن يســـتنتج مـــن جملة: سجل حسام الهدف الذهبي، أن حسام هذا لاعب كرة قدم، وأن المباراة كانت فـــي وقتها الإضافي، وأن الفريقين قبل الهدف الذهبي كانا متعادلين، وأن المباراة قد انتـــهت

بعد تسجيل الهدف مباشرة. وجميع هذه المعلومات المستنتجة كما هو واضح لم ترد في ظاهر الجملة القصيرة التي كانت مصدر توليد كل هذه الاستنتاجات.

م) الدعم اللغوي لتسويق منتجات النشر الإلكتروني: يحتاج تسويق منتجات النشر الإلكتروني هو الأخر إلى دعم من البرمجيات اللغوية، فتسويق الكتاب الإلكتروني- على سبيل المثال- يحتاج إلى نظم قراءة خاصة تمكن القارئ المشتري من استعراض محتويات الكتاب والقيام بجولة سريعة داخل مضمونه وعبر المقالات والتحليلات التي كتبت عنه. يمكن أن يؤازر ذلك بناء شجرة الموضوعات التي يتعامل معها الكتاب، وكذلك قائمة بالوثائق الإلكترونية ذات الصلة ويحتاج ذلك إلى دعم من نظم الفهرسة الآلية. أما تسويق المجلة الإلكترونية فيحتاج إلى دعم القارئ ببيانات عن التوجهات العامة للموضوعات والقضايا الأساسية التي تتبناها المجلة وهو ما يحتاج إلى أدوات برمجية لاستنباط موضوع (أو موضوعات) المقالات المختلفة thematic prediction ، بالإضافة إلى نظم تلخيص آلية لاختزال مجموعة المقالات التي تتناول موضوعا معينا.

ن) توليد النصوص آليا: يمثل توليد النصوص Text Generation أحد المجالات المتقدمة للغويات الحاسوبية، وتوليد النصوص آليا عملية معقدة تجمع بين البحث والتركيب النحوي والمنطقي، وصياغة التراكيب النحوية في صورة نهائية بعد تطبيق عمليات الضبط النحوي، والتقديم والتأخير والإضمار، والحذف، وما شابهه. فإذا أردنا مثلا كتابة مقالة عن العلاج بالجينات مثلا، سيقوم طالب المقالة بتحديد نقاطها الأساسية outline . والتي على ضوئها يقوم نظام التأليف بالبحث عن النصوص التي تغطي هذه النقاط، ثم يقوم بتمثيل نتيجة البحث دلاليا وتحليل مضمونها واستخلاص المفاهيم الأساسية التي سيوردها في المقالة الجاري تأليفها أتوماتيا. يتم وضع هذه المفاهيم في شبكة دلالية تسمح بتحويلها إلى الصيغ المنطقية ومنها إلى تراكيب الجمل التي ستصاغ منها الجمل المكونة للمقال. يجب أن يتسم النص المولد آليا بدرجة جودة معقولة من وجهة نظر المعنى، ويجب أن يكون سهل الفهم، خاليا من

اللبس، وأن يمثل ترجمة أمينة للمعلومات التي يتضمنها التمثيل الدلالي المشار إليه. هذا من حيث المعنى، أما من حيث الشكل فيجب أن يستخدم مولد النصوص أساليب نحوية متنوعة وحصيلة مفردات ثرية وأن يكون متسعا من حيث نمط أسلوبه ودرجة صعوبته. يتطلب ذلك اتخاذ نوعين من القرارات لضمان جودة النص المولد:

-قرار على مستوى المفاهيم: وذلك من أجل تحديد تسلسل إظهار المعلومات وماذا يجب أن تعبر عنه المعلومات بصورة سافرة وما يجب أن يترك لكي يفهم ضمنيا.

-قرار على المستوى اللغوي: وذلك من أجل تحديد كيفية تقسيم النص إلى جمل منفصلة، والكلمات التي سيتم استخدامها والأساليب النحوية التي سيتم إتباعها لكل من هذه الجمل.

-خلاصة: إن النشر الإلكتروني العربي في حاجة إلى الكثير من المعالجات اللغوية من أجل تطوير مجموعة من عناصر الوكالة الآلية (الروبوتات البرمجية intelligent agents) التي تسهل عمليات البحث والتدقيق والعرض وترشيح الوثائق وتأمينها، وتحليل مضمونها وإعادة صياغتها.

إن علينا أن ندرك بوضوح أن البرمجيات اللغوية لدعم النشر الإلكتروني مازالت في بدايتها، ولا بد من ضمان استمرارية البحوث والتطور من خلال التجاوب الدينامي مع مطالب الأسواق وحاجات مستخدميها، لذا يجب النظر إلى عملية الدعم هذا في إطار دورة كاملة مغلقة (شكل رقم ٣) تتضمن عمليات اقتناء المعلومات ومعالجة المعلومات وخدمات المعلومات سواء تلك التي تقدم للباحث أو الناشر، يتم قفل هذه الدائرة المفتوحة من خلال حلقة التغذية المرتدة feedback loop التي تغذي مشاكل ومطالب جديدة لوحدة بحوث وتطوير اللغويات الحاسوبية التي تقدم باستحداث حلول ونظم جديدة لمواجهة هذه المشاكل وتلبية تلك المطالب.

سادسا- المعالجات اللغوية المطلوبة:

تحتاج المهام المذكورة أعلاه لدعم عمليات النشر الإلكتروني المختلفة إلى مجموعة من

المعالجات اللغوية الأساسية، نذكر منها على سبيل المثال الحصر:

-المعالج الصرفي الآلي

-نظام الإعراب الآلي

-المشكل التلقائي

-معالج الدلالة العربية

سنتناول فيما يلي كلا من هذه المعالجات اللغوية باختصار:

أ) المعالج الصرفي الآلي:. يقوم المعالج الصرفي الآلي بمهمتين آليتين أساسيتين: التحليل الصرفي للكلمات إلى عناصرها الأولية الاشتقاقية والتصريفية، والمهمة العكسية لتوليد الكلمات في صورتها النهائية من هذه العناصر الأولية

يقصد بمهمة التحليل الصرفي قيام النظام الآلي باستخلاص العناصر الأولية لبنية الكلمة وتحديد سماتها الصرفية والصرف- نحوية، وإليك مثا لا:

تحليل كلمة: وبإيصاله

السوابق: و حرف عطف، ب حرف جر

جذع الكلمة :stem إيصال

الرتبة النحوية: مصدر ثلاثي مطرد

جذر الكلمة :root وصل

الصيغة الصرفية: إفعال

الحالة التصريفية: مفرد، مذكر، مجرور

العلامة الإعرابية: الكسرة الظاهرة

اللواحق: ضمير الملكية للمفرد الغائب (هـ)

أما عملية التوليد الصرفي، فنعطي لها مثالا هنا بوضع فعل أقام في صيغة المضارع المجزوم لجمع الإناث، من هذه الخصائص الصرفية يقوم شق التوليد الصرفي باستخراج الصيغة النهائية المطلوبة للفعل المذكور وهي يقمن.

من أهم تطبيقات المعالج الصرفي الآلي هو البحث داخل النصوص العربية، وهي عملية

البحث التي تختلف اختلافا جذريا عن أسلوب البحث داخل النصوص الإنجليزية ولتوضيح الفرق نعطي المثال المبسط التالي: إذا ما أردنا البحث في نص إنجليزي عن كلمة computer مثلا ولزيادة فاعلية استرجاع النصوص الإنجليزية، يتم توسيع نطاق البحث حول كلمة computer بالكلمات التالية: Computers Computerized Computational Computerization) ويلاحظ أن تجميع مثل هذه الكلمات لا يحتاج إلا لعمليات بسيطة لنزع اللواصق وذلك نظرا لاشتراكها جميعا في سلسلة الحروف الواردة في مقدمتها (مقطع icomput في المثال المذكور). لا يصلح هذا الأسلوب في جوهره لتوسيع نطاق البحث واسترجاع النصوص العربية، ويرجع ذلك إلى أن المفردات العربية ترد داخل النصوص تتصدرها ا لأدوات والحروف وتذيلها زوائد التصريف وا لإعراب والضمائر المتصلة، أي أن المفرد أو جذع الكلمة stem الواحد يمكن أن يرد داخل النصوص على هيئة ما يزيد على عدة آلاف من الكلمات النهائية، وهو الأمر الذي تتعذر معه عملية البحث على أساس مقارنة الكلمات المفتاحية بالكلمات النهائية، حيث لا تجدي مع تعددها الهائل العمليات المبسطة لنزع اللواصق، أو الفرز الأبجدي، لتوضيح المقصود هنا، دعنا نتصور على سبيل المثال أننا نريد أن نبحث عن لفظ أتى وكل ما يرتبط به من كلمات نهائية داخل النص القرآني، فسنجد القائمة التالية من الكلمات التي لا تشترك في بداياتها أو نهاياتها:

(وأوتوا – سنؤتيكم – نؤته– فأت – نؤتي– و المؤتون – يأتيانها – يؤت– تؤتوه – لتأتون – مأتيا – أوتي– ولتأت – لآتيناهم – وآتاني – وآتت – لتأتنني). إن هذه الكلمات على اختلاف صورها النهائية تشترك في الجذر، وكثير منها يشترك في الصيغة الصرفية.

ومن هنا، تطرح الخاصية الصرفية نفسها كمدخل منطقي لعملية استرجاع النصوص العربية، وذلك باستخدام الجذور والصيغ الصرفية بدلا من الكلمات. لتحقيق ذلك يتم مسح النصوص العربية بعد تمثيلها صرفيا. عندما يراد استرجاع كلمة معينة يتم استخلاص جذرها وصيغتها الصرفية أولا، وذلك باستخدام المحلل الصرفي الآلي، ثم

يتم البحث على أساس جذر الكلمة أو ساقها.

كانت هناك عدة محاولات لتطوير معالجات صرفية آلية للغة العربية . آخرها تلك التي قام بها مركز بحوث اللغويات الحاسوبية التابع لشركة زيروكس بالولايات المتحدة والذي يزعم أنه بصدد تطوير معالج صرفي متعدد اللغات، ولكن أنجح المعالجات الصرفية بلا شك هي المعالج الصرفي متعدد الأطوار الذي قامت بتطويره شركة صخر والذي يتعذر الخوض في تناول جوانبه الفنية لاعتبارات عديدة.

ب) نظام الإعراب الآلي: تمثل معالجة النحو آليا – حاليا على الأقل – صلب اللغويات الحاسوبية، وتشهد ساحتها أقصى درجات الامتزاج بين اللغويات والحاسوبيات. وقد نشأت الحاجة إلى التحليل النحوي الآلي مع ظهور الترجمة الآلية، وفي البداية، ساد الاعتقاد بعدم الحاجة للتحليل النحوي، والاكتفاء بتمييز النمط التركيبي للجملة بمقارنته بأنماط جمل معيارية يتم تخزينها في قاموس خاص، بحيث تغطي الحالات التركيبية المختلفة التي يتعامل معها نظام الترجمة الآلية. كان لا بد لأسلوب الأنماط أن يفشل، حيث يتناقض في جوهره مع لا نهائية التركيبات اللغوية، وهو– بالقطع– لا يتناسب مع العربية نظرا لمرونتها النحوية، وما يتبعها من تعدد التنويعات النحوية بصورة يتعذر معها حصر أنماطها. كما هو الحال بالنسبة للمعالجات اللغوية الأخرى، للمعالج النحوي شقين رئيسيين: شق تحليلي، وشق توليدي، والتحليل بدوره ذو مستويين:

-مستوى التمييز النحوي الآلي: وتقتصر فيه مهمة النظام الآلي على الحكم على الصحة النحوية أو عدمها لجمل قائمة بالفعل.

-مستوى الإعراب الآلي الكامل: وفيه تمتد مهمة النظام الآلي لتشمل تحديد بنية الجملة من حيث هيكلية (سلمية) مكوناتها، والوظائف النحوية لمكوناتها (فاعل، مفعول مبتدأ، خبر، ظرف)، وكذا تحديد مواضع التقديم والتأخير والحذف، واستنباط ما حذف، والتعويض عن المفهوم سلفا، أو بقول آخر، رد البنية السطحية للجملة القائمة إلى بنيتها العميقة (الدفينة)، وذلك بافتراض ثنائية البنية في ظل المفهوم التحويلي الذي قامت عليه

النظرية اللغوية التي أسسها نعوم تشومسكي رائد اللغويات الحديثة بلا منازع. إن على المحلل النحوي الآلي في وضعه المثالي توفير جميع المعطيات اللازمة للتحليل اللغوي الأعمق، ونقصد به عملية الفهم الأوتوماتي لمضمون الجمل والسياق. هذا عن الشق التحليلي، أما التوليد النحوي الآلي فهو العملية العكسية: تحويل البنية العميقة للجملة إلى صورتها السطحية، أي قيام المولد النحوي الآلي ببناء جمل جديدة بتغذيته بالعلاقات الدلالية (المفردات وعلاقات عناصر الإسناد ومكملاتها). ونوع الأسلوب النحوي المراد صياغة الجملة على هيئته.

تواجه معالجة النحو العربي آليا مشكلات عديدة، ومتداخلة، يمكن تلخيصها في قائمة التحديات التالية: - غياب صياغة رسمية للنحو العربي.

-إسقاط علامات التشكيل في معظم النصوص العربية.

-تعد حالات اللبس النحوي وتداخلها الشديد.

-المشاكل الناجمة عن المرونة النحوية للعربية.

-حدة ظاهرة الحذف النحوي.

-قصور المعجم العربي، نحويا ودلاليا.

-تعدد العلامات الإعرابية وحالات الجواز والتفضيل.

-عدم توفر الإحصاءات النحوية.

ج) المشكل التلقائي: يمثل المشكل التلقائي معالجا أوليا preprocessor لا غنى عنه لمعالجة النصوص العربية آليا سواء لأغراض استرجاع المعلومات أو الترجمة الآلية أو تحليل مضمون النصوص آليا. فبالنسبة لاسترجاع المعلومات يتعذر البحث بصورة دقيقة داخل النصوص العربية دون تشكيلها تلقائيا. فإن أردنا - مثلا - أن نبحث عن كلمة دين مفرد أديان سترد لنا أيضا كلمة دين مفرد ديون، وإذا أردنا البحث عن كلمة رجل مفرد أرجل سترد لنا أيضا كلمة رجل مفرد رجال، ناهيك بوجود أكثر من تحليل صرفي تركيبي للكلمة كأن تفسر كلمة فكرة كمفرد أفكار أو كلمة كرة تسبقها لاصقة الفاء. هناك عدة محاولات لتشكيل النصوص العربية آليا

تختلف من حيث مدى و جاهة أسسها اللغوية، فهناك نظم تشكيل تعتمد على العلاقات بين الكلمات المتجاورة و علاقات الترابط بين الكلمات غير المتجاورة، و هناك نظم تعتمد بصورة أساسية على نظم الإعراب الآلي المكتملة، وقد أوردت إحدى المجلات المتخصصة في أمور المعلوماتية العربية تحليلا فيها للمشكل تلقائي قامت بتطويره شركة صخر.

د) معالج الدلالة العربية: يحتاج تحليل مضمون النصوص العربية وفهمها آليا إلى معالج آلي للجوانب الدلالية (الخاصة بشق المعنى) يتجاوز شكليات الصرف ومبانى تراكيب النحو. إن المعالجة الدلالية الآلية تتطلب النفاذ إلى البنية المنطقية لجمل النص وفقراته، وكذلك استنتاج ما ينطوي عليه النص من معان ودلالات ليست واردة بصورة سافرة في ظاهر النص.

تحتاج معالجة الدلالة آليا إلى خلفية نظرية من المنطق و الرياضيات و أساليب الذكاء الاصطناعي تختلف بصورة كبيرة عن الخلفية اللازمة للمعالجات اللغوية الأدنى. إن الوضع الحالي لمعالجة الدلالة آليا مازال رهن البحث، ويحتاج إلى كثير من البحوث النظرية وأساليب الذكاء الاصطناعي المتطورة لمحاصرة زخم المشاكل التي تنطوي عليها هذه المعالجة. أما بالنسبة للغة العربية فهناك قصور كبير في الدراسات الدلالية على مستوى اللغة العربية بما لا يوفر الحد الأدنى من الحصاد النظري الذي يمكن أن تؤسس عليه تصورات محددة عن معالجة الدلالة العربية آليا.

سابعا- البحوث اللغوية المطلوبة لدعم النشر الإلكتروني عربيا:

يقر الجميع بأننا نعيش أزمة لغوية طاحنة، تفشت حتى كادت تصبح عاهة ثقافية مستديمة. وعلى الرغم من وضوح أعراض أزمتنا اللغوية، وجسامة آثارها، وكثرة المؤتمرات والندوات واللجان والتوصيات التي عقدت بشأنها، تظل تلك الأزمة مستعصية على الحل. ويرجع ذلك إلى أسباب عديدة من أهمها في رأى الكاتب:

(أ)-عدم إلمام الكثيرين لدينا بالجوانب العديدة لإشكالية اللغة، حيث يقتصر تناولنا لهذه الإشكالية- في أغلب الأحوال- على الجوانب التعليمية والمصطلحية.

(2)- قصور العتاد المعرفي لمعظم منظرينا اللغويين، بعد أن أصبحت مسألة اللغة ساحة ساخنة للتداخل الفلسفي والعلمي والتربوي والإعلامي، بل التكنولوجي أيضا.

يتطلب النشر الإلكتروني العربي بحوثا عديدة في مجال اللغة واللغويات الحاسوبية، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

-بحوث في مجال اللغويات النصية textual linguistics ، فقدت دأبت اللغويات التقليدية على اكتشاف ووصف الوحدات اللغوية الصغرى سواء على مستوى الصوتيات أو النحو أو الدلالة. لقد تركز البحث في مجال النحو على مستوى الجملة، بل ويزعم البعض أن البحوث النحوية على مستوى الجملة قد فشلت في تحديد العناصر التفصيلية داخل الجمل ذات المغزى بالنسبة للترابط النصي. وقد اتسمت معظم البحوث اللغوية التي تتعامل مع النصوص على مستوى فوق الجملة بالسطحية والوصفية وقد انشغلت أساسا بالأمور المتعلقة بتوصيف أشكال التنظيم المختلفة للنصوص دون الخوض في الأمور المتعلقة بالبنية العميقة لها. لقد اتسع نطاق علم النص science of text وتحليل الخطاب discourse analysis . والذي يشمل:

-علم اللغويات.

-علم العلامات (السيميولوجيا).

-علم المنطق الحديث.

-علم اجتماع المعرفة.

-علم نفس المعرفة.

-علم الذكاء الاصطناعي وهندسة المعرفة

ولا يتسع المجال هنا لتناول هذه الأمور تفصيلا، ونكتفي بالإشارة هنا أن البحوث العربية مازالت قاصرة للغاية في معظم هذه الفروع المعرفية

-تحليل إحصائي لظاهرة اللبس اللغوي في العربية وأثر غياب التشكيل عليها، على أن تشمل الأنواع المختلفة للبس اللغوي. (الصرفي والتركيبي والمعجمي والدلالي)

-مسح لنظم الترجمة الآلية المتاحة ومدى ملاءمتها للترجمة من وإلى العربية. على ألا

تقتصر عملية المقارنة على نطاق محدود من الجمل القصيرة الأولية التي هي أبعد ما تكون عن واقع الاستخدام اللغوي الفعلي.

-مسح لأساليب التعمية. (المحافظة على سرية البيانات encryption) المتاحة من حيث مدى ملاءمتها للغة العربية.

-تصميم خوارزميات تحويل الكتابة العربية إلى الكتابة الصوتية حتى تمكن القارئ غير العربي من نطق الكلمات العربية.

-دراسة مشاكل الاختصارات في العربية، ودراسة أثر غياب التشكيل عليها، ووضع قواعد مقترحة لتقييسها، مع التركيز على نوعية الاختصارات المستخدمة في نظم المعلوماتية.

-دراسة إحصائية عن الاختلافات الفردية في الكتابة العربية بخط اليد. حيث من المتوقع أن يتنامى استخدام خط اليد لإدخال البيانات مباشرة إلى الكمبيوتر

-تحليل وتصنيف للعلاقات الدلالية التي تربط بين عناصر الكلمات المركبة في العربية (الصيغ المسكوكة idiOmatiC expressions)، وكيفية التفريق بينها وبين التعبيرات الاصطلاحية والسياقية contextual expressions ، وكذلك حصر وتبويب التعبيرات الاصطلاحية الحديثة في اللغة العربية، وتحديد القيود النحوية في استخدامها.

-تحديد المطالب النحوية للمعجم العربي، وتعريف المشاكل المتوقعة في إضافة التصنيفات النحوية الفرعية

إلى المعجم العربي.

-دراسة عن كيفية تفاعل الصرف والنحو ديناميا في المعالجات النحوية للغة العربية المشكولة وغير المشكولة، وكذلك دراسة عن كيفية تفاعل النحو والدلالة في المعالجات النحوية للغة العربية المشكولة وغير المشكولة.

-أثر علامات الترقيم المعالجة آليا للنحو العربي. ومن المعروف أن العربية تشكو من قصور شديد في قواعد الترقيم مما يجعل النصوص العربية في حاجة إلى وسيلة برمجية لترقيمها آليا.

-تحديد الحد الأدنى لعناصر التشكيل لفض اللبس على مستوى الجملة في العربية غـــير المشكولة بتطبيق أساليب البرمجة الدينامية.

-تحديد أنسب النظم المستخدمة في توصيف الأدوار الدلالية semantic roles ، والأطـــر الدلالية semantic frames اللازمة لتوصيف الأفعال العربية دلاليا، ويعد ذلـــك أحـــد المقومات الرئيسية لنظم الفهم الأتوماتي للنصوص وتحليل مضمونها آليا.

-إصدار إحصاءات مختلفة عن الاستخدامات المعجمية والصرفية والنحوية فـــي اللغـــة العربية أسوة بما قامت به جامعة برون بالنسبة للغة الإنجليزية- الأمريكية. تعد هـــذه الإحصاءات أحد الأسس المهمة في تصميم نظم معالجة اللغة العربية آليا.

-دراسة إحصائية عن ظاهرتي الترادف والاشتراك اللفظي في اللغة العربية الكلاســيكية والحديثة، وهي الدراسة اللازمة لتوسيع نطاق البحث في نظم استرجاع المعلومـــــات العربية

أولويات التعليم في العالم الإسلامي في القرن الحادي والعشرين من أجل تنمية شاملة[1]

مقدمة

في العالم الإسلامي يحترم التعليم لا على أساس فكري فحسب، بل وكذلك على أساس روحي. غير أن السعي إلى تجويد سياسة التعليم وتطوير ممارساته دون ما ينبغي أن يكون عليه بكثير. والمفكرون على طول العالم الإسلامي وعرضه غير راضين عن التعليم لتضخم مشكلاته.

والتعليم هو المدخل الرئيس لضمان الصحة والحفاظ على البيئة، وزيادة الكفاءة في العمل والازدهار في الاقتصاد. وتحقيق المشاركة الإيجابية والديموقراطية الحقة. وبالتالي تحقيق الرفاهية للإنسان، وتحقيق سعادته، والسمو بروحه. ومن هنا يجيء اهتمام جميع الدول الإسلامية بالسياسة التعليمية التي تكفل وضع خطط تزيد من سرعة التنمية، وهذه الخطط تتطلب بالضرورة تحديد الأولويات التعليمية.

إن النظرة الإنسانية، وهي النظرة الإسلامية، ترى أن التعليم حق من حقوق الإنسان، غير أن هناك من يتصوره على أنه استثمار وتنمية اقتصادية وحسب. وهناك من يدافع عن التعليم العام الأكاديمي ويعطي له الأولوية، وآخرون يرون أن تكون الغلبة للتعليم المهني والتطبيق العملي وتنمية المهارات، وهناك من يرى التركيز على محو أمية جميع أبناء المجتمع وتعليمهم تعليماً أساسياً، مع التقييد في الالتحاق بالمراحل التالية من التعليم والتخصص. والحق أن هذه المداخل والتصورات يغلب أن تكون جزافية وأحادية البعد ومحدودة النظرة. وأن جمهور التربويين الآن، ونحن على أبواب القرن الحادي والعشرين يرون أن التعليم طوال الحياة، من المهد إلى اللحد هو الإطار الأساس الذي ينبغي أن تحدد على أساسه الأولويات، وهو الأساس الذي يتيح لنا أن نتعلم

---

[1]) جابر عبد الحميد جابر، أبحاث وتوصيات ندوة التعليم في الدول الإسلامية ومتطلبات التنمية الشاملة، المنامة ـــ البحرين، ١٢-١٥ أكتوبر ١٩٩٦

لنعرف، وأن نتعلم لنعمل، وأن نتعلم لنعيش معاً في وئام، وأن نتعلم لنكون. وهو الـــذي يحقق التكامل بين هذه التصورات والتفضيلات الجزئية غير المتوازنة.

وتعتمد الأولويات في التعليم على عوامل كثيرة معقدة ومتغايرة لا يقر لـــها قـــرار، فهي تستند إلى الأهداف المجتمعية، وهي أهداف منها ما هو سياسي، أو اجتمـــاعي، أو اقتصادي، أو ثقافي. كلها أهداف إنسانية، وتعتمد على إمكانية الـــدول وقدراتـــها علـــى تمويل التعليم والتدريب، كما تتوقف على المؤثرات البيئية سواء اتصلت بثقافة الأســـرة أو المدرسة أو المسجد، أو وسائل الإعلام. ولابد أن تستند سياسة التعليم واســـتراتيجياته إذا استهدفت التماسك الاجتماعي والتضافر والتكافل إلى قيم المجتمع وعاداته وأعرافـــه. ويستغرق التطوير والتغيير وقتاً، ويتطلب جهداً في التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويـــم والتعديل على نحو مستمر ومتجدد.

وثمة مفاهيم وقضايا وعوامل وطرق يجب أخذها في الحسبان عند تحديد الأهـــداف، وترتيب الأولويات، واختيار الاستراتيجيات من أجل التوسع التعليمي والارتقاء بـــالكيف، وزيادة الفاعلية بغية تحقيق تنمية شاملة. ولعل هذا البحث يكون دعوة لنقـــاش وحـــوار يؤدي إلى وضوح الصورة وزيادة الوعي بالمشكلات، الأمر الذي قد يكون له إســـهامه في قرارات سياسية تعليمية أكثر وفاء بالوعود والتزاماً بالعهود، وأن يؤدي إلـــى مزيـــد من تمحيص طرق تحديد الأولويات بحيث تكون أكثر توازناً، وأن يتمخض عـــن رؤى تجعل ما يتبع من استراتيجيات أكثر فاعلية، وذلك كله في محاولة لتوفيق جدلـــي بيـــن الموارد ومحدوديتها، والحاجات وإلحاحها، والرؤى المســـتقبلية، والخطـــط المشـــروعة لمستقبل أفضل.

مدخل التنمية الشاملة

تتطلب التنمية الشاملة جهوداً مستمرة دؤوبة، ورقابة دائمـــة، ومتابعـــة وتصويبـــاً لأنماط الخلل، ومعالجة للفجوات داخل النظام التعليمي، وبين الموارد البشرية المدربـــة في النظام التعليمي والموارد البشرية اللازمة للتنمية.

وتدل تجارب عشرات السنين في التنمية على أن تنمية الموارد البشرية تستغرق زمناً، وتتطلب جهداً مرشّداً لكي تترسخ، وأن منجزات فترة معينة تفيد من منجزات العقود السابقة عليها. وأن أي دولة تتقاعس في الجهود التي تبذلها في التعليم ومحو الأمية، ينبغي في ضوء مؤشرات البحوث ألا تتوقع النجاح في التنمية البشرية في المستقبل القريب.

ومن هنا تجيء ضرورة تعبئة الجهود والموارد لتحقيق تعميم التعليم الابتدائي للجميع. وقد تكون المهمة صعبة في ضوء انخفاض الدخل القومي في بعض البلاد الإسلامية، وقد يكون بها كساد اقتصادي، إلا أن هذا لا ينبغي أن يكون عذراً مقبولاً، ذلك أنه إذا تضافرت جهود الحكومة والآباء والمجتمعات المحلية، وشاركوا على نحو نشط وواع ومسؤول، فسوف يتحقق تعميم التعليم. وقد استطاعت دول فقيرة أن تحقق هذا الإنجاز. والعبرة هنا ليست بالكم وحده، إذ من الضروري الارتفاع بجودة التعليم الابتدائي أو الأساسي إلى أقصى حد، لأن رداءة هذا التعليم تعوق التنمية البشرية، وتقلل الطلب على تعليم لاحق، وتنقص كفاءة المخرجات، وتضيع الموارد.

وكثيراً ما يفوق الطلب على التعليم الثانوي والعالي طاقة التمويل العام، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى التعليم وجودته. كما يؤدي إلى تخريج فائض من الخريجين في تخصصات لا تتلاءم مع سوق العمل، وفي نفس الوقت تعاق التنمية الاقتصادية في الزراعة والصناعة والتجارة، وفي الخدمات العامة لعدم توافر القوى العاملة ذات التعليم المناسب، والعجز في الفنيين سواء على المستوى الأوسط أو العالي.

وقد حققت أقطار شرق آسيا نجاحاً في التصنيع ارتبط باستثمار كبير في التعليم الثانوي والعالي، وخاصة في الهندسة والمجالات التطبيقية. وفي كثير من البلاد الإسلامية والعربية يركز التعليم جهده على القانون والعلوم الاجتماعية والإنسانيات، وهي فروع هامة، ولكن التركيز على التكنولوجيا والهندسة والعلوم يحقق توازناً مطلوباً، ويخدم التنمية البشرية الشاملة. والحاجة ماسة إلى تخريج كتلة حرجة من

المهندسين والعلماء والتقنيين، ورفع مستوى التعليم الأساسي حتى يبلغ النقطة التي يستطيع عندها دفع التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

وتؤثر التقاليد الثقافية في الاتجاهات المستقبلية، ومنها مستقبل النظم التعليمية، والتغيير السريع في أي نظام تعليمي لا يراعي العوامل الثقافية قد تكون له عواقب وخيمة، ذلك أن كل جديد يتطلب كسب موافقة المجتمع عليه ومشاركته فيه.

عوامل تؤثر في الاتجاهات المستقبلية للتعليم وتنمية الموارد البشرية

١- .التزايد السكاني : على الرغم من الانخفاض الضئيل في معدلات الخصوبة في العقدين الماضيين، إلا أن سكان العالم استمروا في الزيادة، فقد كانوا ٥،٥٧ بليوناً عام ١٩٩٣، ويتوقع أن يبلغوا ٦،٢٥ بليوناً عام ٢٠٠٠، وعشرة بلايين عام ٢٠٥٠. وهناك فرق بين المناطق المختلفة، إلا أن نصيب الدول النامية من النمو السكاني قد ارتفع من ٧٧ % عام ١٩٥٠ ليصبح ٩٣ % عام ١٩٩٠. وسوف يبلغ ٩٥ % في نهاية هذا القرن. وهذا يفسر الضغط غير المسبوق على أنظمة التعليم وزيادة الطلب عليه.

٢- .التحول المتزايد نحو التحضر : وهذا التحول يؤثر على أكثر من نصف العالم، وقد تصعب السيطرة عليه. وترتبط بهذه الظاهرة مشكلات تتحدى التعليم مثل مشكلات التكيف، والهامشية الثقافية، والاستبعاد والتمييز، والحاجة إلى تدريب هؤلاء المهاجرين، والاستجابة لحاجاتهم التعليمية الخاصة.

٣- المتطلبات الثقافية : يستهدف التعليم من بين ما يستهدف الحفاظ على التراث الثقافي ونقله للأجيال الجديدة. ومع الانفتاح الثقافي وزيادة التبادل، وتقدم تكنولوجيا الاتصالات، يصعب تحقيق هذا الهدف، أي الحفاظ على الهوية الثقافية، والعمل في نفس الوقت على التجديد والإبداع.

٤- التقدم التكنولوجي العلمي : إن الثورة التكنولوجية العلمية التي حدثت في مجال المعلومات وخزنها وسهولة استرجاعها، وتحليل البيانات، والتطور الهائل الذي طرأ

على المواصلات والاتصالات ووسائل الإعلام. وعلوم الحياة بما في ذلك الهندسة الوراثية، وعلم الفيزياء وغيرها، تؤثر في الطلب على التعليم، وتجعل مواصلته والاستمرار في التدريب أمراً ملحاً وضرورياً طوال الحياة، وأن يكون هذا على مستوى رفيع. وتحرص جميع الدول على تطوير نظمها التعليمية، ولكن الفروق كبيرة في مواكبة التقدم التكنولوجي، ناهيك عن الإسهام فيه. ففي عام ١٩٨٥ كان عدد الفنيين والمهندسين والعلماء لكل مليون من السكان في إفريقيا ٣٤٥١ وفي آسيا ١١٦٨٦، وفي الدول الصناعية ٧٠٤٥٢. ويجب أن يؤخذ هذا في الاعتبار عند وضع الدول الإسلامية لأولوياتها.

٥- احتمالات المستقبل الاقتصادي : يصعب تقدير هذه الاحتمالات، ولكن الدول الإسلامية شأنها شأن الدول النامية تواجه مشكلات تتصل بالتضخم الاقتصادي والمديونية وخدمتها. ومع اتفاقات الجات، وتحرير الاقتصاد العالمي من القيود لا يتوقع أن تخف حدة الضغوط المالية المؤثرة على تطوير التعليم وتحديثه في القرن القادم. وقد يستطيع التعليم، من خلال الجودة والتنوع، أن يساعد على تحسين ظروف العمل، إذا كانت مخرجاته ملائمة لخلق وظائف في القطاعين العام والخاص. وإذا زادت قوة الاتجاه نحو التدريب على الأعمال الحرة، والقدرة على تشغيل الذات. وقد يؤدي تحديث التعليم والتدريب ونشر المعرفة المرتبطة بهما إلى تطوير تكنولوجيا الزراعة والصناعة والتجارة، وإلى خفض معدلات النمو السكاني، الأمر الذي يؤدي إلى رفع مستوى المعيشة.

٦- .العولمة : إن الاعتماد المتبادل على نطاق العالم والعولمة قوتان أساسيتان في الحياة المعاصرة، وسوف تؤثران تأثيراً عظيماً في القرن الحادي والعشرين ولهما تأثيرهما في مجال التعليم، وينبغي أن يحظى هذا المتغير بما يستحقه من عناية عند تحديد الأولويات التعليمية. وهذه العولمة تحمل معها، ما لم يكن التعليم كفؤاً، خطر زيادة التفاوتات بين الناس. ومن الأخطار السياسية وجود فجوة بين قلة من الناس قادرة

على أن تجد طريقها بنجاح في هذا العالم الجديد الذي يتشكل، وأغلبية تشعر بأنها ليس لها قول في المستقبل، ولا سيطرة على الأحداث مما يؤدي إلى هزيمة الديموقراطية، وانتشار الثورة والتمرد(٢).

المبادرة لتحديد الأولويات والإصلاح

إن مشكلات التعليم في العالم الإسلامي موضع نقاش، وهناك تعليقات سلبية، وملاحظات وتحليلات سالبة نجدها في الصحف والمجلات، كما نجدها في نتائج البحوث والدراسات التي تجرى على مراحل التعليم المختلفة وجوانبه المتعددة. ويكفي أن نشير إلى التنافس الشديد في امتحانات القبول بالجامعات أو في امتحانات الشهادات المؤهلة له. ومظاهر سوء التوافق في المدارس، وتفاقم نسب المتسربين والراسبين، والبنية المتماثلة غير المرنة للمدارس وأنظمة التعليم، وجمود طرق التدريس، ومشكلات التلاميذ السلوكية، والنقاش دائر حول قضايا كثيرة : انخفاض مستوى المعلم، وتخلف المناهج التعليمية، والفجوة بين ما يقدم في المدارس، وما يتطلبه سوق العمل، والفجوة بين ما يدرسه الطلاب، والتقدم العلمي والتكنولوجي.

وهناك مسائل كثيرة تواجه التعليم عند محاولة تطويره ومنها :

- كيف نحقق التوازن في محتوى التعليم بين ما هو محلي يخص المجتمع المحلي والمجتمع المباشر، وما هو عالمي ؟
- كيف يمكن أن نتكيف مع التغير دون أن ندير ظهورنا لتراثنا، وكيف ننمي استقلالنا الذاتي بحيث يتنامى مع النمر الحر للآخرين ؟ وكيف نتمثل التقدم العلمي مع المحافظة على جذورنا ؟
- كيف نوفق بين التخطيط لمواجهة المشكلات الملحة أو الطارئة والتخطيط البعيد المدى لتحقيق الأهداف العامة التي هي ترجمة للسياسة والأيديولوجية الاجتماعية ؟

– كيف نحقق تكافؤ الفرص بين الريف والحضر، والرجال والنساء، وغيرها من الجماعات وبين أفراد كل جماعة، وفي نفس الوقت نحافظ على التنافس الصحي ؟ وكيف ننمي التعاون والجماعية ونتيح لكل فرد بحيث ينمي ذاته ويحققها ؟

– كيف نوفق بين التوسع الهائل في المعرفة وعمق فهمنا للموضوعات ؟

– كيف ننمي الموارد البيئية ونفيد منها ونحافظ عليها في نفس الوقت ؟

– كيف نتوسع كمياً في التعليم ونحافظ على الكيف ؟

– كيف نعمق التخصص العلمي، ونضمن تحقيق التكوين المعرفي الشامل والإنساني ؟

– كيف نحافظ على تنمية المعلمين مهنياً وتحديثهم، ولا نهدد تمسكهم بما لديهم من ثوابت قيمية ومعرفية ؟

– كيف نطور إدارة التعليم ونتيح لها الاستقلالية التي تتطلبها المدرسة الفعالة، ونحافظ على علاقتها بالإدارة المركزية ؟

ولا سبيل لحسن مواجهة هذه البدائل واختيار أفضلها إلا بتطوير جميع مكونات العملية التعليمية على نحو مستمر وكفء، ولعل طرحنا لملامح المدرسة الفعالة يكون لنا عوناً على تحقيق الأولويات التي نطرحها في هذه الورقة وهي : تعليم ما قبل المدرسة، وتعليم أساسي، وتعليم ثانوي متنوع، وتعليم عالي كفء.

المدرسة الفعالة

لقد كشفت البحوث التي تناولت المدارس الفعالة وحجرات الدراسة الفعالة والمعلمين الأكفاء ومديري المدارس الأكفاء عن مجموعة من العوامل التي ترتبط بفاعلية التعليم، وتتلخص في المبادئ الآتية. وتطبيق أي مبدأين من هذه المبادئ على نحو نسقي يمكن أن يحقق آثاراً كبيرة، ويزيد من فاعلية التعليم :

١- زمن التعلم : ويتمثل في طول اليوم المدرسي، والسنة الدراسية، ومقدار الواجبات المنزلية، ونسبة الحضور. لقد اتضح أنه بانتهاء المدرسة الثانوية أن الطلاب

اليابانيين قد أنفقوا في العمل المدرسي أربع سنوات أكثر مما أنفق الأمريكيون، وتدل المقارنات الدولية على سبق الأول للآخر في العلوم والرياضيات بأربع سنوات.

٢- الدافعية : تتطلب إثارة الدافعية منهجاً تعليمياً يثير اهتمام المعلمين والمتعلمين، وتوفير مهام تعلم متوسطة الصعوبة، وأن تكون الأهداف ذات معنى، وأن يخطط التعليم لتحقيق النجاح.

٣- التعلم للإتقان : لكي يتحقق التعلم للإتقان لابد من توافر توقعات واضحة عالية وواقعية، ومحكات واضحة لما يكوّن النجاح، وكشف سريع عن التأخر في التحصيل وعلاجه. ووقت كاف ليحقق التلاميذ الإتقان ومتطلبات معرفية ووجدانية مناسبة، وتعليم جيد.

٤- التوقعات العالية : في المدارس الفعالة يعتقد المعلمون والإدارة أن كل تلميذ يستطيع أن يتعلم تعلماً فعالاً، وينقلون هذا الاعتقاد إلى تلاميذهم، ويعملون جميعاً على مساعدة الطلاب على بلوغ المستويات المطلوبة.

٥- القراءة ومهارات الدرس والاستذكار : التمكن من مهارة القراءة أساسي، وكثيراً ما تكون سبب التحصيل المتدني، وعلينا تعليم التلاميذ مهارات طرح الأسئلة على أنفسهم والتلخيص، واستراتيجيات البحث ومراقبة الفهم ومهارات التفكير.

٦- تخطيط الدرس : عامل أساس في تعلم التلميذ ينمي اتجاهاته ويتحدى تفكيره ويشجعه على التخيل المبدع، وحل المشكلات بشرط أن يكون تخطيطاً جيداً وتنفيذاً ملائماً. والتخطيط الجيد يطوع ويعاد تشكيله لتطور تفكير الطلاب. ولا توجد صيغة محددة للدرس، فخطة الدرس التقليدية لا تصلح لصف دراسي يستخدم عشرة مراكز تعلم مختلفة، أو لزيارة ميدانية لمصنع. ويدخل في هذا التخطيط الواجب المنزلي الملائم، وهو جزء لا يتجزأ من التعليم. والواجب المنزلي الذي لا يراجعه المعلم يفقد ثلثي فاعليته.

٧- بيئة مرتبة : إن البيئة المرتبة الآمنة مطلب للتعليم الفعال. ويتوقف هذا العامل إلى حد كبير على روح النظام المدرسي، وعلى قيادة المدرسة. والمديرون الأكفاء يساعدون معلميهم ويحمونهم مما يمكن أن يعوق سير تعليمهم، وبهذا ييسرون التعليم والتعلم.

٨- تنوع تعليمي : يستطيع النظام التعليمي أن يحقق الاستقرار باستخدام مجموعة منوعة من الاستراتيجيات التعليمية. ويوجد في مدارسنا تنوع كبير في المحتوى، وتنوع قليل في الطريقة. وتدل الدراسات العلمية في آسيا على أن المعلمين اليابانيين والصينيين يدرسون مسائل رياضية أقل، وموضوعات قراءة أقل عما يفعل زملاؤهم الأمريكيون، ولكنهم يفعلون ذلك بعمق أكبر، وباستراتيجيات أكثر تنوعاً في التعليم.

٩- التعلم التعاوني : التعلم التعاوني هو أحد نجاحات التربية المعاصرة، حيث يتعاون التلاميذ ليتعلموا في مجموعات، وألا تنافس المجموعة المجموعات الأخرى. وهناك قدر كبير من التنافس في المجتمع مما أدى بالبعض إلى حث المدرسة على تدريب التلاميذ لإعدادهم لعالم متنافس، وهناك فريق آخر يتزايد عدده الآن ينادي بضرورة تعلم التلاميذ تعاونياً. وهذا التعلم ينمي لدى التلاميذ مهارات في قيادة الفريق، وفي العضوية، وفي العلاقات الإنسانية، وفي التواصل. وتدل البحوث على أن من يتعلمون تعلماً تعاونياً في جميع مستويات القدرة يميلون إلى محبة الواحد منهم الآخر، ومحبة المعلم والمادة بدرجة أكبر ممن يتعلمون تعلماً تنافسياً.

١٠- التعلم بمساعدة الحاسب الآلي : يفيد هذا التعلم من العوامل الأخرى للفاعلية التعليمية، فالبرامج الجيدة الإعداد تثير دافعية التلاميذ، وتقوم الأداء، وتشخص وتعالج بحيث يتحقق التعلم للإتقان، ويمكن أن توضح التوقعات العالية، وأن تقوم المهارات وتعزز. ولدى الكمبيوتر إمكانات تمكنه من التكيف مع كل تتابع تعليمي يلائم استجابات التلاميذ على اختلافها. وأثبتت البحوث فاعلية هذا النوع من التعليم.

١١- المناخ المدرسي : وهو نتيجة اتفاق فلسفي على الغرض من المدرسة ويشترك في هذا الاتفاق المعلمون والإدارة. والمدارس الفعالة أيديولوجيتها واضحة، وتتيح للمعلمين الفرصة للتعبير المستقل، ومتسقة ومثابرة ومنشغلة بالأساس الفكري لمنهجها التعليمي وترابطه، وتمارس قيادة جماعية، ويعامل التلاميذ باهتمام، وفيها يشعرون بالمسؤولية والتميز.

١٢- اندماج الآباء : يمثل الآباء مصدراً فعالاً، ولديهم دافعية للتعليم، وقد أظهرت دراسات كثيرة فائدة اندماج الآباء في تعليم أطفالهم وخاصة في المرحلة الابتدائية. وبالنسبة للأطفال المحرومين والمبتدئين في القراءة وإن لم تقتصر عليهم.

وخلاصة القول إننا نعرف الآن الاستراتيجيات التعليمية الفعالة التي تكفل زيادة تحصيل التلاميذ، وهذه الاستراتيجيات تستخدم من قبل مؤسسات تجارية تقوم بتعليم الطلاب، ولقد استطاع أحد هذه المراكز The Sylvan Learning Center أن يعلم ما يزيد عن مليون من التلاميذ بهذه الوسائل ويضمن أنهم سوف يتقدمون في تعلمهم المادة الدراسية بما يعادل صف دراسي في القراءة أو في الرياضيات في ٣٦ ساعة من التعليم.

ومعظم هذه الأفكار يمارسها المعلمون العظام عبر العصور، وهذا من الأسباب الأقوى لوجوب التأكيد عليها والأخذ بها عند تخطيط التعليم وتطويره، بحيث تصبح كل مؤسسة تعليمية، وكل مدرسة في كل مرحلة من مراحل التعليم مدرسة فعالة أو مدرسة ذكية.

الأولويات

التعليم ما قبل المدرسي: هناك شواهد تدل على أن الأطفال الذين يتلقون تعليماً في الطفولة المبكرة أكثر ميلاً للمدرسة، وتقل احتمالات تسربهم منها، وذلك بالمقارنة بالأطفال الذين لا يتلقون هذا التعليم المبكر. إن التعليم المبكر يمكن أن يسهم في تكافؤ الفرص ويساعد على التغلب على الصعوبات المبدئية الناتجة عن الفقر، وعن نقص

الإمكانات في البيئة الاجتماعية والثقافية. ويمكن أن يساعد مساعدة عظيمة في تحقيق تكامل أطفال الأسر المهاجرة مع البيئة المدرسية، وكذلك أطفال جماعات الأقلية. هذا فضلاً عن أن توافر التيسيرات التربوية للأطفال في المرحلة السابقة على الالتحاق بالتعليم الأساسي ينبغي أن يكون في عداد الأهداف الكبرى والأولويات للتعليم في البلاد الإسلامية. ويمكن توفير هذا النوع من التعليم دون أن يشكل عبئاً كبيراً على موازنة التعليم من خلال إشراك الأسرة والمجتمع المحلي في رعاية الأطفال وفي التكاليف. ويمكن الإفادة من وسائل الإعلام لتعميم هذا النوع من التعليم على نطاق واسع. إن تحقيق التكامل بين نمو الأطفال وخدمات المجتمع المحلي المتعددة الأغراض يتيح وضع برامج تعليمية ذات تكلفة منخفضة. ويمكن أن يتحقق التكامل بين تعليم الطفولة المبكرة وبرامج التعليم التي يقدمها المجتمع المحلي للآباء.

إن أداء الأطفال ذوي الصحة الجسمية والحالة التعليمية الجيدة أفضل من أداء نظرائهم الذين يعانون من ضعف الصحة وسوء التغذية، والابتعاد عن التعليم، وتتقرر العوامل الحاسمة في تحديد الفرص الحقيقية في النواحي التعليمية والمهنية والاجتماعية بالنسبة لمعظم الأطفال في هذه الفترة العمرية.

وينبغي أن تشارك وزارات التربية والصحة والتنمية الاجتماعية والعمل وأكبر عدد يمكن الاستعانة به من المنظمات التطوعية للوفاء باحتياجات هذه الفئة من الأطفال.

إن الجهود الحاضرة التي نجدها في بعض البلاد الإسلامية في هذا المجال تمثل خطوات أولى هامة، ولكنها قد تخفي عدداً من المشكلات والقضايا الحقيقية، وقد تكون واجهة تعبر عن الالتزام، وتحول دون اتخاذ الخطوات الضرورية لعلاج هذه المشكلات.

إن الخطوة الأولى أن نعترف بأن عقوداً من سياسة إطفاء الحرائق قد أدت إلى خلق نظام يحفل بعدم الإنصاف للأطفال. ولم يعد كافياً أن نتحسر على التوترات الناتجة عن الطبيعة التصنيفية أو الفئوية لبرامج الأطفال. وينبغي أن توضع برامج قابلة لتعميم تعليم

الطفولة المبكرة. أي أن يكون تعليم هذه الجماعة العمرية أمراً واجباً ومطلقاً ولا محيص عنه، وألا يحرم منه الأطفال الفقراء وذوو الحاجات الخاصة.

والخطوة الثانية أن نتعمق المشكلات ونفحص المسلمات التي تقوم عليها برامج تعليم الطفولة المبكرة. ويمكن أحياناً أن ندحض على أساس من البيانات بعض المسلمات الأيديولوجية من قبيل أن الرعاية خارج البيت للأطفال الصغار تمثل خطراً، وهي مسلمات أثرت في بعض السياسات التعليمية. إننا في حاجة إلى فحص أسلوب العمل كله بسبب تغيرات ديموغرافية، وتغيرات في التكنولوجيا، وبسبب البيانات المتوافرة لدينا، وبسبب الموقف الذي أصبح الآن أكثر إيجابية في دعم الأطفال الصغار ورعايتهم عما كان عليه الحال في الماضي.

والخطوة الثالثة أن نعرض المشكلات التي تتعلق بهذه المرحلة لرؤى جديدة ومعرفة جديدة، وأن نفيد من الميادين المرتبطة بهذه المرحلة كالصحة والتعليم العالي، ولتطبيقها على الرعاية المبكرة للأطفال وتعليمهم. وفحص العلاقة بين القطاعات التي تقوم على الربح، وتلك التي لا يقوم نشاطها عليه أمر ضروري، وكذلك تحليل الاستراتيجيات الجديدة لقوة العمل وتعويضها (المعلمات) وينبغي فحص بدائل التنظيم بحيث تسود مكافأة العمل الإيجابي وليس عقاب العمل السلبي. وفضلاً عن ذلك فإن هذه الرؤى الجديدة ينبغي أن تتلاءم مع إمكانات الحكومة وما تتعرض له من ضغط لإنقاص البيروقراطية الحكومية.

والخطوة الرابعة أن نعبئ على نحو نسقي أيضاً أنصاراً جدداً لديهم التزاماً برعاية الأطفال والصغار وتعليمهم والاستمرار في ذلك. وهذا هدف لا يسهل تحقيقه لأن مثل هذه الالتزامات تتحقق حين تدرك جماعات الأنصار المكاسب الشخصية التي تجنيها من وراء رعاية طفلية مبكرة ذات جودة عالية، وتعليم جيد المستوى. وحين يدرك رجال الأعمال مثلاً أن جودة تعليم ما قبل المدرسة يسهم في إعداد قوى عاملة مستقبلية، فإن

كثيراً منهم على استعداد لاستثمار الأموال والموارد البشرية لتحسين وتطوير الرعاية المبكرة والخدمات التعليمية للأطفال في هذه السن.

وبالإضافة إلى استخدام استراتيجية من القمة إلى القاعدة، فإن تعبئة الأنصار ينبغي أن تتضمن أيضاً طريقة نسقية من القاعدة إلى القمة؛ وأن يشجع الآباء والمعلمون وهم الأكثر قرباً من الأطفال إلى أنه في حين يكون الالتزام بطفل أو بصف دراسي مسألة حيوية، فإنها غير كافية. ذلك أن الأطفال كأفراد نتاج سياقات اجتماعية ثقافية، وأن هذه السياقات سواء اتسمت بالعنف أو بالانقسام أو بالخدمات غير المنصفة تتطلب الاهتمام أيضاً. وفي إيجاز فإن الالتزامات الشخصية الحالية ينبغي أن تتحول إلى التزامات اجتماعية في الوقت الحاضر وفي المستقبل.

والخطوة الخامسة في معالجة مشكلات الرعاية المبكرة، والتعليم هي أن نستخدم معرفة جديدة تناسب بناء استراتيجية اجتماعية لصالح الأطفال الصغار، وأن تقوم هذه الاستراتيجية على ما ينبغي أن تكون عليه رعاية الأطفال وتربيتهم في القرن الحادي والعشرين. وينبغي أن تتحقق بخطة بعيدة المدى تؤدي إلى تنمية كل طفل تنمية شاملة. وأن توضع التشريعات التعليمية التي تكفل تكامل البرامج، وتنمي التوافق وتضمن الإنصاف، والجودة والاستمرار لخدمة الأطفال والأسر. وتتطلب الاستراتيجية القصيرة الأمد والتي تستهدف تطويراً لتحقيق هدف أكبر أعمالاً تشريعية وتنفيذية وتحديد أدوار للفعل، ومسؤولية قيادية تخول إلى مجتمع محلي قادر يضمن تقديم رعاية جميع الأطفال وتعليمهم بفاعلية.

هذا النسق ينبغي أن يكون عاماً إلزامياً، وأن تكون المشاركة فيه طبيعية لجميع القطاعات السكانية كما هو الحال في النظام التعليمي. إن الرعاية المبكرة للأطفال وتعليمهم ينبغي أن تفهم كجزء أساسي من البنيات التحتية لأمة ديموقراطية، وليس كخدمة ترفيهية تقدم لبعض الأطفال دون البعض.

وبرنامج الطفولة المبكرة الجيد في ضوء نتائج البحوث العلمية هو الذي تتمثل فيـــه الخصائص الآتية :

ــ يأخذ بمدخل منهج تعليمي لتنمية الطفل، واضح وتم التثبت من صدقـــه، يشـــجع النمو العقلي والاجتماعي والجسمي بتوفير بيئة مساندة يختار فيـــها الأطفـــال أنشـــطتهم التعليمية ويتحملون مسؤولية إتمامها.

ــ يدرب القائمون على الرعاية والتعليم على استخدام هذا المنهج، وقـــد اتضـــح أن من تعلموا وتدربوا على مستوى الكلية في مجال الطفولة أقدر على توفير رعاية الطفولة المبكرة ممن دونهم في التعليم.

ــ أن يتلقى هؤلاء مساندة في تنفيذ هذا البرنامج مـــن خـــبراء فـــي هـــذا المنـــهج التعليمي، وأن يشرف هؤلاء على تدريبهم أثناء الخدمة وأن تتحقق متابعة تنفيذ عملـــهم وتطويره من خلال اجتماعات شهرية على الأقل تتناول الموضوعات اليومية التي تتعلـق بتنفيذ المنهج.

ــ أن يقسّم الأطفال إلى مجموعات يتراوح عددها ما بيـــن ٢٠-١٦ طفـــلاً ممـــن تتراوح أعمارهم ما بين ٥-٣ سنوات لكل راشدين.

ــ أن تعمل هيئة الرعاية مع الآباء والأمهات كشركاء في نمو الأطفال، وأن يكـــون من الواضح أن الهيئة التعليمية هم الخبراء في مبادئ نمو الطفل، وأن يعاملوا على هـــذا النحو من قبل الآباء والأمهات، وأن يدرك الآباء والأمهات على أنهم الخبراء النـــهائيون في سلوك أطفالهم وسماتهم وخلفيتهم الأسرية.

ــ أن يستجيب القائمون على الرعاية والتعليم لحاجات الأطفال الجسمية والصحيـــة والغذائية، ولحاجتهم للرعاية الأسرية، وللخدمات الاجتماعية. ويحتاج الأطفال الصغـــار الذين يعيشون في فقر إلى وجبات غذائية توفرها المدرسة، وإلى رعاية وقائية وصحيـــة، وكثيراً ما تكون أسرهم في ضائقة وتحتاج إلى هيئات تكفل توفير هـــذه الحاجـــات. وإذا

كانت أمهات الأطفال الصغار يعملن، فقد يحتاج الطفل إلى رعاية طول اليوم حتى حين يلتحق ببرنامج تعليمي بعض الوقت.

– أن تكون إجراءات التقويم ملائمة نمائياً، وأن تكون إجراءات الملاحظة ومقاييس التقدير المتدرجة والاختبارات صادقة وثابتة وملائمة تساعد القائمين على رعاية الأطفال وتعليمهم على اتخاذ القرارات عن مدى جودة البرنامج وكيف يحسن نمو الأطفال على نحو أفضل.

التعليم الأساسي : قد يعني أقل عدد من سنوات التعليم يستطيع الفرد من خلاله أن يحقق مستوى من القراءة والكتابة والحساب يستطيع أن يحافظ عليه من خلال الخدمات التي تقدم له بعد تخرجه من المدرسة. وقد يعني عدد السنوات التعليمية التي تستطيع الحكومة توفيره لجميع أو أغلب مواطنيها وتتراوح ما بين ثلاث سنوات واثنتي عشرة سنة.

والتعليم الأساسي للجميع أولوية للمجتمع الدولي، وهو أولوية ربما بدرجة أكبر للمجتمعات الإسلامية. وقد زاد عدد المسجلين في المدارس الابتدائية والثانوية في العالم مما يقدر بـ ٢٥٠ مليوناً من الأطفال عام ١٩٦٠ إلى أكثر من ١٠٠٠ مليون في الوقت الحاضر. وقد تضاعف عدد المتعلمين الكبار ثلاث مرات في تلك الفترة مما يقرب من ١٠٠٠ مليون عام ١٩٦٠ إلى ما يزيد عن ٢٧٠٠ مليون الآن. ومع ذلك فما يزال ٨٨٥ مليوناً من الراشدين في العالم أميين، وحوالي امرأتين من كل خمس نساء، ورجل من كل خمسة رجال أميين. ودعنا من توقع إتمام التعليم الأبتدائي بعيداً عن أن يكون شاملاً، إذ يوجد ١٣٠ مليوناً من الأطفال لا مكان لهم في التعليم الابتدائي، و١٠٠ مليون مسجلين في المدرسة ولا يتمون السنوات الأربع التي تعتبر حداً أدنى لضمان ألا ينسوا ما تعلموه، أي القراءة والكتابة ومبادئ الحساب، وما تزال الفجوة بين الجنسين على الرغم من أنها تضيق، كبيرة بشكل حاد على الرغم من وجود شاهد قوي على الفوائد التي يمكن أن يجنيها المجتمع من تعليم بناته ونسائه. والوصول إلى هؤلاء الذين لا

يبلغهم التعليم لا يعني مجرد زيادة قدرة نظم التعليم الحالية على الاستيعاب، إنـــه يعنـــي تصميم وتطوير نماذج جديدة وأنظمة إرسال صممت لتلائم جماعات معينة تســـتند إلـــى جهود متآزرة متناسقة لضمان توفير تعليم أساسي عالي الجودة، يلائم كل طفـــل وكـــل راشد.

إن التعليم الأساسي لا غنى عنه، إنه يمكّن الناس من اختيار ما يعملونه، إنه يمكّنـــهم من بناء المستقبل الاجتماعي، ومن الاستمرار في التعلم. وهو ضروري إذا أريد لعـــدم المساواة بين الجنسين، وبين الأقطار، وداخلها أن تتضاءل.

إن محو أمية النساء مفتاح هام لتحسين الصحة والتغذية والتعليم في الأسرة، ويزيـــد من تأثير النساء وإمكاناتهن للمشاركة في اتخاذ القرار في المجتمع والاستثمار في التعليم النظامي وغير النظامي، وتدريب البنات والنساء بعائده الكبير قد برهن على كونه أحـــد أفضل وسائل تخفيف تنمية مستمرة ونمو اقتصادي باق. ومكانة المـــرأة فـــي الإســـلام وتعظيم شأنها غني عن البيان.

والتربية الأساسية هي الخطوة الأولى في محاولة التخفف من التفاوتات الهائلة التـــي تؤثر في كثير من الجماعات، وفي النساء وسكان الريف، وسكان الحضر الفقراء، وفـــي الأقليات الإثنية المهمشة، وفي ملايين الأطفال الذين لا يذهبون إلى المدرسة ويعملون.

وحيث تقل الإمكانات في الأقطار النامية، فمن الضروري أن نتبيـــن كيـــف يعـــالج العجز أو القصور المعرفي الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بـــالتخلف فـــي التنميـــة، وكذلـــك الحصيلة المعرفية الأساسية التي ينبغي أن تنقل من خلال التعليم الأساسي. ومن الممكـــن للتربويين أن يضمنوا اكتساب جميع الأطفال سواء أكانوا في أقطار نامية أو متقدمة الحـــد الأدنى من مستويات الكفاءة والبراعة في المجالات الأساسية من المهارات المعرفية.

إن على الدول الإسلامية والعربية أن تضمن توفير التعليم الأساســـي، ليـــس ذلـــك فحسب، بل أن تحاول التخلص من العقبات التي تحول دون الانتظـــام فـــي المدرســـة، وخاصة بالنسبة للبنات، وذلك بمراجعة النواحي الآتية :

ـ فحص الخريطة التربوية بدقة لضمان أن الأطفال (ومنهم البنات) لا يسيرون مسافة طويلة في الذهاب إلى المدرسة والعودة منها.

ـ إقامة مدارس ذات جنس واحد وتوفير تيسيرات خاصة للبنات في الثقافات التي يبقي الآباء فيها البنات خارج المدرسة لمنعهن من الاختلاط بالبنين.

ـ تشغيل أكبر عدد من النساء كمعلمات حين تكون الأغلبية معلمين.

ـ تعديل جداول المدرسة لمراعاة واجبات الأطفال الأسرية.

ـ دمج البرامج اللانظامية التي يشترك الآباء فيها والمنظمات المحلية.

ـ تحسين البنية التحتية الأساسية وتوفير الماء النظيف على وجه الخصوص بحيث يخفف ذلك عن البنات بعض المهام والأعباء البيتية، وبالتالي يتيح لهن وقتاً للتعلم.

وفضلاً عن ذلك، فإن اهتماماً أكبر بالجودة أمر مرغوب فيه في كل مكان، إن التعليم الأساسي إعداد للحياة، وهو أفضل وقت لتعلم كيف نتعلم وخاصة حيث توجد ندرة من المعلمين. كما أنه في الأقطار التي يتيح التعليم فيها للتلاميذ اختيار المساقات الدراسية يحقق هذا التعليم توحيد قواعد المعرفة وأسسها، ويشكل المرحلة الأولى من التوجيه.

وبعد توافر الكتب المدرسية، يعد الوقت الذي ينفق في تعلم البيئة من أهم العوامل في التعلم في جميع المستويات، ومن باب أولى في التعليم الأساسي. وينبغي أن تتضافر كل الجهود لضمان أن تمضي السنة الدراسية وفقاً للجدول، وأن تختبر الامتحانات المعرفة والمهارات وطرق التفكير التي يراد للتلاميذ اكتسابها، والمراجعة الدقيقة لمحتوى المنهج التعليمي، ولطرق التدريس، فهي ضرورية لضمان أن يضم مجال التعليم المعرفة والمهارات والقدرة على العيش مع الآخرين، وتحقيق الفرد لذاته وكمال خلقه.

ولكي تحقق المدرسة الابتدائية (مدرسة التعليم الأساسي) الحد الأقصى من خدماتها، ينبغي أن تكون مؤسسة حسنة التنظيم، ومن مسؤولية إدارتها أن تنسق وتربط بين (أ) جميع مكونات البرنامج التعليمية والمنهجية، (ب) والفروق بين التلاميذ والمعلمين، والثقافات وحاجات المجتمع المحلي، والمتطلبات المحلية والإقليمية والمجتمعية. وإن الترتيب المناسب لكل هذه المكونات يؤدي إلى استمرار عمل المدرسة بكفاءة. والتنظيم الجيد يحقق فوائد واضحة للتعليم الابتدائي قوامها : التوصل إلى أفضل استخدام للمباني المدرسية من حيث التكلفة الاقتصادية، وتزويد المعلمين بالمعدات والمواد التي تحسن الأنشطة التعليمية، وتقنن التربية.

وعند المستوى الصفي تكون وظيفة المدرسة محو أمية التلاميذ من خلال اكتساب المهارات الأساسية والقدرات العالية مثل التحليل والتركيب. ولقد تطور تصنيف الأهداف التعليمية بحيث يشمل المجالات المعرفية والوجدانية والحركية، ويوفر هذا التصنيف ويحدد الجوانب الأساسية التي يتم تدريسها في النواحي المعرفية وهي : المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب والتقويم.

التعليم الثانوي : تتحدد أولويات التعليم الثانوي في ضوء ظروف المجتمع الحالية وأهدافه المستقبلية واختياراته. ويستهدف التعليم الثانوي مراعاة الاستعدادات العقلية المتفاوتة للطلاب وميولهم المتباينة وحاجاتهم الحاضرة والمستقبلية ومقتضيات المجتمع ومطالبه وظروف العصر. وكثيراً ما يكون هؤلاء الطلاب من خلفيات مختلفة، ومع ذلك فإن من الأمور الجوهرية الحيلولة دون حدوث فجوات اجتماعية وانقسامات فكرية، والتوصل إلى ما يؤلف وحدة يقوم عليها نظام تعليمي ثانوي.

وليس من الممكن الاتفاق على مجموعة من المعايير يمكن الوفاء بها جميعاً في جميع المجتمعات، إلا أن هناك توجهات عريضة يمكن التوصل إلى اتفاق عليها والعمل على تحقيقها، وإن تفاوت النجاح في هذا التحقيق :

ـ أن تتلاءم المدرسة الثانوية مع الأحوال الاجتماعية والظروف السياسية ومقتضيات الجغرافيا والاقتصاد القومي، والعمل على تجنب الثنائية الثقافية، وإن تفاوتت مناهجها وطرائق التعليم فيها ونظم الامتحان.

ـ أن يكون عائد تكلفتها جيداً، وأن تفيد بأكبر درجة ممكنة من إمكاناتها البشرية، وأن تحول دون تضخم نفقات جهازها الإداري. وأن يكون حجم المدرسة مناسباً، لا هو بالبالغ الصغر، ولا هو بالكبير الحجم، ويمكن أن يتحدد الحجم الأمثل في ضوء الكفاءة التعليمية والاقتصادية.

ـ أن تقدر على إعداد الطلاب لمواصلة التعليم سواء أكان ذلك بالالتحاق بالجامعة أو بمواصلة التعليم مدى الحياة، وبالتناوب مع العمل. ولابد من التوصل إلى سبل تجنب جميع ضروب التفرقة بين الطلاب على أساس الجنس أو الدين أو العرق أو المستوى الاجتماعي الاقتصادي، أو أي أساس آخر.

ـ أن تكفل الانتظام في أي مقرر دراسي أو برنامج تعليمي على أساس الاستعداد، وتجعل تحويل الطلاب من برنامج إلى آخر ميسراً، وتتيح للمتسرب أن يعود ليستأنف دراسته مع توافر الميل والاستعداد لبذل الجهد. ولعل من آفات نظم التعليم في الدول النامية أن الفرص المتاحة للاستمرار في التعليم والتدريب خارج المدرسة أو داخلها بالنسبة للخريجين أقل بكثير مما هو متاح للطلاب.

وهناك مشكلة الانتقاء الصارم عند الالتحاق بالمدرسة الثانوية، كما أن هناك مشكلة اختيار نوع التعليم، والأخذ بأساليب التوجيه التعليمي القائم على تشخيص وفهم الطلاب، والمرونة في التحويل من نوع إلى آخر، وإتاحة مزيد من الفرص، ومراعاة الإنصاف والمساواة. كلها مبادئ أساسية تؤدي إلى التخفف من هاتين المشكلتين.

وينبغي أن تعطى أولوية عالية للاستثمار في تدريس العلوم، ذلك أن المعامل في المدارس الثانوية ناقصة التجهيزات، والمواد اللازمة للتجارب قاصرة، ولذا يقوم تعليم العلوم على التلقين وليس على اكتساب المعرفة العلمية، وإجراء التجارب وصولاً إليها

والعمل على تطبيقها. ويزداد تفاقم هذه المشكلة نتيجة ضعف الموارد التعليمية، والتغـير التكنولوجي السريع، والتقدم العلمي. وإذا أريد تنمية الموارد البشرية وتحسـين نوعيـة القوى العاملة، فلابد من حصول الطلاب على تدريب أساسي قوي في العلـوم ولفـترة زمنية طويلة.

وتتعرض المدرسة الثانوية لانتقادات شديدة في الدول النامية، ولابد أن يبذل الجـهد للتخفيف من هذه الانتقادات، ومن أهمها : أنها لا تتيح فرصاً متساوية للطلاب، وليسـت منفتحة على العالم الخارجي بدرجة كافية، وأنها مخفقة في إعـداد المراهقيـن للتعليـم العالي، ولعالم العمل. وأن ما يدرس فيها من مواد وموضوعات غير مناسب، وأنـها لا تنتبه انتباهاً كافياً لاكتساب الاتجاهات والقيم وتنمية الخلق.

ويصحب تزايد الالتحاق بالمدرسة الثانوية في كثير من الأقطار زيادة في الإخفـاق الأكاديمي كما يظهر في المعدلات العالية للإعادة والتسرب والتي تصل إلى ٣٠ % مـن الطلاب يعيدون الصف الدراسي. وهذا ضياع لموارد مالية وبشـرية، وهـي ظـاهرة منتشرة في الدول العربية والإسلامية. ولابد من تحليل أسباب الظاهرة بغيـة علاجـها. وقد يكون العلاج في إصلاح تدريب المعلم، وفي المساعدة المالية، وفي تطوير المنـهج التعليمي، وفي التجارب المبدعة المجددة للعمل الجماعي، وفي تدريس الفريـق، وفـي استخدام تكنولوجيا تحديث المواد التعليمية المستخدمة.

ولابد من الربط بين التعليم الثانوي والتعليم طوال الحياة من خلال تنويع المقـررات الدراسية والبرامج، وزيادة التأكيد على التنـاوب بيـن الدراسـة والعمـل المـهني أو الاجتماعي وتحسين الجودة.

ويستهدف التعليم الثانوي الوفاء بالحاجات المشتركة للمجتمـع المسـتهدف، ولكنـه الوقت المناسب للكشف عن المواهب المتنوعة وازدهارها. ومن هنا تجيء أهمية إثـراء وتحديث العناصر الرئيسة المشتركة في مجالات المعرفة الأساسية : اللغـات والعلـوم، والمعرفة العامة بحيث تعكس خاصية العولمة المتزايدة للظاهرات، والحاجة للتفاهم بيـن

الثقافات وفهمها، واستخدام العلم لرعاية تنمية بشرية باقية. وبكلمات أخرى لابـــد مـــن الالتفات التفاتاً أعظم لنوعية الحياة وجودتها، والإعداد لها في عالم سريع التغير كثيراً ما تسوده التكنولوجيا. ولابد أن يساعد التعليـــم الثـــانوي الطـــلاب علـــى التعـــامل مـــع التكنولوجيات الجديدة وتنمية الاستعدادات العقلية لإدارة الصراع والعنف والتخفف منـــه، وتنمية الإبداع والمشاركة الوجدانية، وهي أمور لازمة ليصبحـــوا مشـــاركين نشـــطين، مواطني المستقبل المبدعين.

إن الإخلاص في مهنة التعليم، والبراعة والكفاءة فيها، وكذلك المحتـــوى النوعـــي للمنهج التعليمي يحدد جودة التعليم وملاءمته. وإصلاح المنهج التعليمـــي دون مشـــاركة المعلمين ودعمهم الكامل لا طائل من ورائه.

إن التعليم الفني أو التقني والمهني والثانوي والتدريب الذي يعد الفنيين في المســـتوى المتوسط والحرفيين له أهمية خاصة في الأقطار النامية، وهو موجود ويتطلب التطويـــر والتنمية، وندرة الموارد وارتفاع تكلفة هذا النوع من التعليم ذي النوعية الجيـــدة يجعـــل تنمية هذا القطاع مشكلاً في نفس الأقطار التي هي في أمس الحاجة إليه. ولابد أن يوفـــق التدريب بين هدفين متباعدين : إعداد للأعمال الموجودة في الوقت الحـــاضر، والقـــدرة على التكيف مع الأعمال التي لم تتصور بعد. وهنـــاك الآن اهتمـــام فـــي المجتمعـــات المتعددة العناصر بتطوير التعليم في لغة الأم. وتميل السياسات التعليميـــة علـــى نحـــو متزايد إلى توفير التعليم في اللغة الأولى للطفل، غير أنه لا يوجد اهتمام كاف بتدريـــس اللغة الثانية والثالثة. وينبغي الاهتمام بتدريس لغة أجنبية شائعة الاستخدام إلى جانب لغـــة الأم. لأن الإلمام بلغة أجنبية أمر ضروري في القرية العالمية، والســـوق العـــالمي فـــي القرن الحادي والعشرين، ويساعد على اكتساب معرفة متجددة في العلـــم والتكنولوجيـــا وبلوغ مستويات جديدة من التنمية الاقتصادية، ويزود الشـــباب بقـــوة ومزايـــا جديـــدة يحتاجونها في عالم الغد.

إن تعلم العلوم والتكنولوجيا ينبغي أن يكون جزءاً لا يتجزأ من تعليم كل فـــرد. وأن تبذل الجهود لسد الثغرة بين الأقطار المتقدمة والأقطار المتخلفة في هذا المجال. ودولنـــا في حاجة إلى التوصل إلى طرق مستحدثة لتعليم الكمبيوتر وتكنولوجيا الصناعة.

والتوجيه التعليمي ضروري في المدرسة الثانوية، ويتطلـب تقويمـاً يعتمـد علـى مجموعة دقيقة من المحكات التربوية، وتنبؤاً بتطور شخصية المراهق. وينبغي أن تكـون المدرسة قادرة على أن تكوّن صورة واضحة عن قدرات كل مـــن تلاميذهـــا، بحيـث يستطيع أن يختار مساقات الدراسة المناسبة في ضوء حاجات سوق العمـــل، وأن يقـوم التوجيه على تشخيص صعوبات التعلم، والمساعدة على حـل المشـكلات الاجتماعيـة، وكثيراً ما يشكل التعليم الثانوي مستقبل حياة كل طالب، وهو يتيح للتلاميـــذ أن يشـــكلوا خططهم وفقاً لنموهم الثقافي والتعليمي.

إصلاح التعليم العام

لقد أصبح إصلاح المؤسسات التعليمية في مقدمة أولويات السياسة العامة في الجـزء الأخير من القرن العشرين. وظهرت تقارير كثيرة تستهدف إصلاح التعليم من ريـــاض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية على وجه الخصوص، وذلك لعجز هـــذه المراحـل التعليمية في إعداد الطلاب لكي يعملوا بكفاءة، وليفكروا تفكيراً ناقداً، وحتى ليتمكنوا مـن تعلم المهارات الأساسية واستخدامها.

ولقد ترتب على التقارير التي استهدفت إصلاح التعليم في الولايات المتحدة ظـــهور ثلاث موجات إصلاحية : الموجة الأولى من القمة إلى القاعدة، واستهدفت تطوير إعـداد المعلم، وأن يكون الأجر على أساس الجدارة والاستحقاق، وأن يكون التوظيف تمـــيزاً، أي إسناد مهمة متميزة لكل مدرس حسب خبراته وقدراته، وأن يكـون هنـاك مســاءلة للمعلمين عن أداء التلميذ ومستواه. وترتب أيضاً على دراسات مسـحية حيـث أخـذت بعض الولايات بزيادة متطلبات التخرج من المرحلة الثانوية، و, ادت عدة ولايـات مـن

طول السنة الدراسية، ورفعت بعض الولايات متطلبات المدارس في الرياضيات والعلوم والمواد الاجتماعية.

وكانت الموجة الثانية للإصلاح من القاعدة إلى القمة، وارتبطت بالاهتمام بإعداد المعلم كصاحب مهنة إعداداً يتسق مع مسؤوليته المجتمعية الخطيرة. وفي نفس الوقت اتجهت الجهود إلى إنهاء الآثار الخانقة للسيطرة البيروقراطية على المدارس المحلية، واستبدالها بمكاتب مركزية على مستوى المقاطعات.

ولقد أدت زيادة سلطة المعلمين في المبادرة بحيث يصبحون بدرجة أكبر مصدراً للمنهج التعليمي يبذلون ويعدلون ويتناولون الكتب ومصادر التعليم الأخرى لتلائم ظروف صف معين، كما أدت الإدارة الذاتية للمدرسة، والمناخ السياسي والاجتماعي المساند إلى توليد الموجة الثالثة من الإصلاح التي اقتضت فحصاً راديكالياً لتصميم المدارس، وإعادة تشكيلها. والمقصود بإعادة التشكيل أن تنشأ حركة على المستوى القومي لإصلاح تنظيم المدرسة وإدارتها وعملياتها والمحتوى التعليمي. وأن يكون هنالك اهتمام لإصلاح المجتمع المحلي المدرسي، والنظام التربوي المهني على مستوى الولاية. وهناك اتفاق عام أن يتضمن إعادة التشكيل ثلاثة أنماط من التغيرات :

١- التدريس والتعلم في المدارس.

٢- ظروف عمل المعلمين في المدارس.

٣- إدارة المدرسة وبنيات الحوافز فيها.

واقترحت ثلاثة نماذج لإعادة تشكيل المدرسة : الأول يركز على الإصلاح التكنولوجي للمدرسة بأن تصمم المدرسة باستخدام أفضل معرفة متوافرة لدينا عن التدريس والتعلم. والنموذج الثاني يتمركز حول المعلم وأن تنظم المدارس، كما تنظم المؤسسات المهنية الأخرى، أي إعادة تنظيم طرق العمل المهني في مكان العمل. والنموذج الثالث يتمركز حول العمل أي أن تدار المدارس على أساس مقترحات من اختيار الآباء، وأن يندمج الآباء والمجتمع المحلي على نحو نشط بدرجة أكبر في عملية

التعليم على أساس أن المجتمعات المحلية المختلفة لها حاجات مختلفة ينبغي أن تتجاوب المدرسة معها.

التعليم العالي

التعليم العالي أحد القوى المواجهة للنمو الاقتصادي، ومكان رئيس للتعلم في المجتمع، وهو مستودع المعرفة وصانعها. وهو أداة رئيسة في نقل الخبرة الإنسانية المتراكمة الثقافية والعلمية. وتزداد أهميته في عالم تسود فيه موارد المعرفة على الموارد المادية كعوامل في التنمية. وفضلاً عن ذلك، فإن تأثير التجديد والتقدم التكنولوجي يعني أن الاقتصاد يتطلب على نحو متزايد كفاءات تتطلب دراسات وتعليماً على مستوى عال.

ولقد زاد عدد الملتحقين بالتعليم العالي من ٢٨ مليوناً من الطلاب عام ١٩٧٠ إلى أكثر من ٦٠ مليوناً في يومنا هذا، ومع ذلك فما يزال عدم المساواة مستمراً سواء في التوافر أو في جودة التعليم والبحث. ويبلغ عدد الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي في أقطار جنوب الصحراء الإفريقية واحد في كل ألف من السكان، بينما نجد ذلك في شمال أمريكا واحد من كل ٥٠. كما أن تكلفة الطالب أعلى بمقدار عشر مرات في الأقطار الصناعية عنه في أقل الأقطار من حيث التنمية، ومع ذلك فإن هذه المستويات المنخفضة نسبياً من الإنفاق تشكل عبئاً ثقيلاً على عاتق أشد الأقطار فقراً.

ولقد انخفضت الثقة في التعليم العالي نتيجة بطالة الخريجين وهجرة العقول، والتحيز الشديد للعلوم الاجتماعية، وعدم التوازن بين فئات الخريجين الذين يصلون سوق العمل. وقد أدى هذا إلى عدم الرضا عما تقدمه هذه المؤسسات.

وأدت الضغوط الاجتماعية ومتطلبات سوق العمل إلى تنويع كبير في برامج الدراسة، كما أدت إلى العمل على تطوير هذا التعليم. وتنوعت نظم التعليم العالي من حيث البنيات والبرامج والمجتمعات الطلابية والتمويل.

إن التحدي الذي يمثله التعليم العالي الجماهيري (وليس تعليم النخبة) ما يـزال دون مواجهة على نحو مناسب، مما يقتضي ضرورة إعادة فحص دور التعليم العالي.

ويجمع التعليم العالي بين الوظائف التقليدية التي تتعلق بتقدم المعرفة ونقلها، والبحث والتجديد، والتعليم والتدريب، والتربية المستمرة، وقد يضاف إليها التعاون الدولي.

والجامعات بقيامها بهذه الوظائف تتصدى لبعض مسائل التنمية التي تواجه المجتمع، فهي تعلم قادة الفكر وقادة السياسة ومديري الشركات في الحاضر والمستقبل، وتعد المعلمين والباحثين والكوادر العليا في مجالات العمل المختلفة، وتوظف استقلالها الذاتي في خدمة الحوار والنقاش الذي يتناول المسائل الأخلاقية والعملية التي تواجه مجتمع المستقبل، تفيد من حيث علاقتها بنظم التعليم في توفير فرص تعليم إضافية للكبار، وتعمل كمراكز لإثراء الدراسة والبحث والحفاظ على الثقافة.

ومسؤولية الجامعات عن تنمية المجتمع في الدول النامية غنية عن البيان، فالبحوث التي تجريها توفر أساساً لبرامج التنمية وصياغة السياسة وتدريب الموارد البشرية. ويمكن أن تكون الجامعات أدوات في إصلاح التعليم وتجديده.

ويذكر كومبز ١٩٦٨ في كتابه "أزمة التعليم في عالمنا المعاصر" ثمان وظائف للجامعات وهي أنها تساعد على :

١- ترسيخ نمو المعاهد التعليمية في البلدان النامية وفق حاجاتها وظروفها.

٢- تصميم وتنمية تخطيط النظم التعليمية وتنفيذها وخلق طرق تعليمية جديدة ومحتوى للدراسة ونظم تلائم حاجات كل مجتمع وموارده.

٣- تنمية قدرات البحث في المناطق النامية حول مشكلات لها أولوية.

٤- الحوار بين الجامعات في الدول النامية والجامعات في الدول الصناعية لتداول المعرفة والخبرة وأفكار التقدم العلمي.

٥- .القيام بدور قيادي في التجديد التعليمي على جميع المستويات لحل المشكلات بطرق إبداعية.

٦- .التعاون بين الدول الصغيرة المتجاورة في المناطق النامية، لإيجاد تسهيلات تعليمية وإدارتها.

٧- تقليل هجرة العقول من البلاد النامية.

٨- إقامة ترتيبات وعلاقات بين الجامعات وتيسر التعاون بين العلماء في البلدان الصناعية المختلفة لتحقيق تقدم علمي وتنموي.

وينبغي أن يتجنب تدريس العلوم مزالق الطريقة الأكاديمية القحة، وخاصة في الأقطار النامية ومنها البلاد العربية والإسلامية التي تحتاج إلى تحقيق التقدم في الميادين التكنولوجية.

ولابد أن تكون الجامعات قادرة على الوفاء بحاجات تعلم المجتمع الطلابي المتنامية والمتزايدة.

إن هياكل العمالة في تغير مع تقدم المجتمعات، ومع إحلال الآلات محل الإنسان، ولذا يتناقص عدد العاملين اليدويين، وتتزايد المهام الإشرافية والتنظيمية، وتزداد الحاجة للقدرات الفكرية عند العاملين في جميع المستويات، وكما تزداد على نحو مستمر متطلبات التأهيل، وأصبحت الأولوية للقادرين على فهم التكنولوجيا الحديثة في جميع ميادين العمل. ويتطلب أصحاب العمل على نحو متزايد ذوي القدرة على حل المشكلات الحديثة، واتخاذ المبادرات. ومن هنا تجيء أهمية تعليم الطلاب حل المشكلات، وأساليب التفكير الناقد، ويتزايد أيضاً قطاع الخدمات، ويتطلب تعليماً عالياً وفهماً للبيئة الإنسانية.

وينبغي أن تكون كل جامعة، جامعة مفتوحة، وأن توفر إمكانات للتعلم عن بعد. ولقد أظهرت الخبرة في التعليم عن بعد لطلاب التعليم العالي أن توافر خليط مناسب يقوم على حسن التمييز بين وسائل الإعلام والتعليم، ومقررات المراسلة، وتكنولوجيا

اتصالات الكمبيوتر، والاحتكاك الشخصي يمكن أن تزيد وتوسع البدائل المتاحـة لتعليـم الطلاب وتعلمهم بتكلفة منخفضة نسبياً. وهذه ينبغي أن تشكل مقررات التدريب المـهني ومقررات أو برامج التنمية الشخصية. وفضلاً عن ذلك، فإنه مع الحفاظ على فكـرة أن كل شخص ينبغي أن يكون متعلماً ومعلماً معاً، وينبغي أن يستفاد بدرجـة أكـبر مـن أخصائيين أخر غير أعضاء الهيئة التدريسية، ومن عمل الفريق، ومـن التعـاون مـع المجتمع المحلي المحيط. وهذه بعض العوامل التي يمكـن أن تـثري الدور الثقـافي لمؤسسات التعليم العالي.

وهناك مشكلات كثيرة تواجه التعليم العالي وخاصة حين تقل الموارد المالية للإنفـاق عليه، ومن أهمها :

١- كيف تدبر الأموال للتخصصات التي تستحق الأولوية كالتكنولوجيـا والهندسـة والعلوم التطبيقية والإنسانيات على نحو فعال، وهي تخصصات جماهيرية ؟

٢- هل تكون الأولوية للمجالات التي تقدم عائداً اجتماعياً على المـدى الطويـل أم إرضاء الطلب الجماهيري على التعليم العالي ؟

٣- هل تتحمل الحكومات مسؤولياتها في إعداد الكوادر من التكنولوجيين والبـاحثين والمديرين، وفي مجالات التخصص الأقل تمتعاً بالتقدير التي يسـهل إهمالـها، وتوفـر المعرفة التي تلزم لقطاعات الاقتصاد المختلفة حتى تتقدم أم تركز علـى التخصصـات التي تجد تقديراً وإقبالاً وتترك القطاع الخاص الاقتصادي لكي يسد حاجاته ؟

٤- هل تتيح الدولة للقطاع الخاص المجال وتيسر له ليستثمر في التعليـم العـالي وتخصصاته على اختلافها، أم تقصر هذا على التخصصات التي لا تقدمها ؟ وهل هنـاك قطاعات حيوية ينبغي أن تبقى في يد الدولة كإعداد المعلمين مثلاً ؟

٥- هل مع اتساع المجال للقطاع الخاص ليتوسع فـــي التعليـم العـــالي، تســتثمر الحكومة مالها وجهدها في إيجاد تنظيمات تقدم خدمات استشارية وتضع معـــايير جـــودة للتعليم الذي تقدمه وتمنحها الاعتراف بمؤهلاتها ؟

٦- ما موقف التعليم العالي والجامعات من الفئات التي لا تمثل تمثيلاً عـــادلاً فـــي التعليم العالي كالنساء وطلاب الريف والبدو والطلاب الفقراء وأبناء الأقليات المختلفـــة ؟ هل تنتهج الدولة سياسة التقليل من الفوارق بين هذه الفئات وإيجاد الوسائل والترتيبـــات التي تكفل إتاحة المجال ليحصلوا على نصيبهم العادل، وبالتالي تزيد من تماسك المجتمـع وتكافله وتساعد على تنميته، أم أن التعليم أساسه الكفاءة والتنافس وهو تعليم النخبة ؟

٧- هل تطوير التوجيه المهني لطلاب الجامعة الذي يقوم على تحليل نواحي القـــوة ونواحي الضعف لدى الطلاب ومعرفة متطلبات سوق العمل، والاتجاهـــات المســتقبلية يكون منهجاً أم أنه خدمة تتيح للطلاب تحليل أنفسهم وتحليل الأعمال واختيـــار البدائـــل التي تناسبهم معتمدين على أنفسهم ؟

هذه أمثلة من التساؤلات التي تواجه القائمين على التعليم العالي في كـــل مجتمـــع، وتتطلب اتخاذ قرارات في ضوء ظروف كل مجتمع وأيديولوجيتـــه، غـــير أن الاتجـــاه الفكري لهذا البحث الذي يدعو إلى ديموقراطية التعليم، وإلى تنمية المشـــاركة والتفكـــير والإبداع والأخذ بأسلوب النظم المفتوحة وبشبكية التعلم كفيل بأن يســـاعد علـــى اتخـــاذ القرارات واختيار البدائل على نحو رشيد يكفل التنمية الشاملة.

وبعد تحديد الأولويات التعليمية يجب اتخاذ ترتيبات تشريعية مناسبة، وخطة ماليـــة لعدة سنوات حتى يضمن تنفيذ البرامج التي لها الأولوية مثل تعميـــم التعليـــم مـــا قبـــل المدرسي والتعليم الأساسي، وتنويع التعليم الثانوي وتطويره وزيادة مجتمعـــه الطلابـــي، وتحسين كفاءة التعليم العالي والعناية بالتدريب والتعليم طوال الحيـــاة، والقيـــام بحملـــة إعلامية لحشد جهود الجماهير لدعم وتنفيذ الخطة.

وليس من شك في أن تحديد أولويات القطاعات التعليمية يتطلب تفكيراً متعمقاً، وتحليلاً لنتائجها المحتملة القريبة والبعيدة، والتعليم نظام، ويعني أسلوب النظم أن أي تعديل في أي جزء أو مكون من مكوناته يؤثر في باقي مكوناته. ولابد عند العمل على ترجمة هذه الأولويات لتصبح واقعاً من الاهتمام بتطوير جميع مكونات النظام بما في ذلك من تخطيط وتنفيذ وتقويم، ثم إعادة التخطيط، وهكذا. ويدخل في هذا تحديث الإدارة التعليمية، وعصرنة إعداد المعلم وتدريبه، وتحديث عملية التعلم، وتطوير المنهج التعليمي وأساليب التقويم، ودعم الموازنة التعليمية، والإفادة من التعاون الدولي.

محاور تحقيق الأولويات

ومما يساعد في تحقيق هذه الأولويات العناية بالمحاور الآتية:

. تعلم الديموقراطية :

على خبراء التربية أن يساعدوا المعلمين في جميع مراحل التعليم بدءاً من رياض الأطفال وحتى التعليم العالي على خلق بيئات تعلم أكثر مشاركة وديموقراطية. إن هذه الفكرة ليست مبتكرة، إنها تعمق أفكار قديمة عن التربية. إن تشجيع الطلاب على التساؤل والنظر إلى الحقيقة بتشكك كان تكتيكاً استخدمه سقراط أحد المعلمين العظام. وينبغي أن ندرك أن الاعتقاد بأنه ينبغي أن تنمى مشاركة الجميع باعتبارهم متساوين عن طريق نشر المعرفة والترحيب بوجهات النظر المتغارضة ليس جزءاً من ثقافة معظم المدارس. ذلك أننا نستمع إلى القلة الأعلى صوتاً، والأعظم تأثيراً وسيطرة ومكانة ومالاً، ونحن لا نستمع إلى الجميع، أي أننا لا نتمثل بقيمة إسلامية أصيلة، بأن الناس متساويين كأسنان المشط، وأن فضل فرد على آخر هو بالعمل الصالح.

إن علينا أن نخلق بنيات ديموقراطية في المنهج التعليمي وفي التعليم وفي التنظيم والإدارة، والهدف هو تحصيل الطالب وتنميته. إن المدارس التي تشجع التعلم النشط والمشاركة هي التي، كما بينت البحوث، تحقق مكاسب طلابية أعلى في جميع مقاييس التحصيل الدراسي. وكما يقول تقرير ادجار فور "تعلم لتكون" إن النظام الذي يعلم

بطريقة سلبية، والإصلاح الذي لا يذكي روح المشاركة الفعالة لا يحقق كل منهما في أحسن الاحتمالات إلا نسبة ضئيلة من النجاح.

.التعلم طوال الحياة :

إن التعلم طوال الحياة هو المدخل الذي يضمن لنا بلوغ القرن الحادي والعشرين بكفاءة. إنه يتعدى التمييز بين التعليم الأساسي والتعليم المستمر. إنه يرتبط بمفهوم مجتمع التعلم الذي تتيح فيه كل الظروف، و على نحو طبيعي، فرصا للفرد ليتعلم ويحقق إمكاناته، يتعلم ليعرف، ويتعلم ليعمل، ويتعلم ليعيش مع الآخرين، ويتعلم ليحقق ذاته.

إن التعلم طوال الحياة يقتضي أن يكون التناوب بين العمل والتعلم مرنا وميسرا بحيث يستطيع كل فرد أن تتاح له فرص التعلم في أي مكان، وفي أي زمان من حياته، وأن تقدر نتائج التعلم تقديرا سليما من حيث ما يعود على المتعلم من فوائد اجتماعية واقتصادية.

إن التعلم طوال الحياة يرتبط بضرورة تجديد معرفة كل فرد، وتحسين مهاراته، وهو يرتبط بالتحمس للتعلم والنمو الفكري و العقلي. والذي نراه في عصور الازدهار الإسلامي ولا نراه بالقدر الكافي في كثير من أنحاء عالمنا الإسلامي والعربي. إننا ينبغي أن نعمل على خلق مجتمع متعلم يستمتع الناس فيه بالتعلم، وهم لا يتعلمون بالضرورة لأغراض اقتصادية محددة، وكثيراً ما ينغمسون في التعلم لبهجته وللاستمتاع به.

.تعليم التفكير :

لقد كشفت دراسات علمية كثيرة استهدفت تقويم مهارات الطلاب في التفكير عند تخرجهم من المدرسة الثانوية عن تدني هذه المهارات. ويعجز كثير من الطلاب عن تقديم أدلة وشواهد تتعدى الفهم السطحي للمفاهيم والعلاقات الإنسانية في المواد الدراسية، أو الموضوعات التي درسوها، أو شواهد على القدرة على تطبيق مضمون

المعرفة التي اكتسبوها على مشكلات العالم الواقعي. والصورة العامة لقدرات الطـــلاب التي تبرزها هذه الدراسات المقلقة.

إن الاهتمام بتعليم التفكير في السنوات الأخيرة بلغ مستوى غير مســـبوق، فـــهناك وعي عام بهذا الموضوع، وإبراز لأهميته نجده في الأدبيات التربوية، وفي المؤتمـرات، وفي تطوير المواد التعليمية، وفي تدريب المعلمين وإعدادهم، وفي تنمية أعضاء هيئـــة التدريس بالجامعات. فهو هدف تربوي أساسي، ومن أساسيات القرن الحادي والعشـــرين التي ينبغي أن تتضمن ليس القراءة والكتابة فحسب، بل كذلك مهارات الاتصـــال وحـل المشكلات ومحو الأمية العلمية والتكنولوجية، أي أدوات التفكير التي تمكننا مـــن فـــهم العالم التكنولوجي من حولنا.

لقد كان تعليم النخبة يستهدف تنمية مهارات التفكير، ولكن الأولوية الآن تضمن هـذه الجوانب في المنهج التعليمي الذي يتعلمه جميع الطلاب ليصبحوا مفكرين أكفاء. ومـــن الحقائق التي تدعم هذا الاهتمام تغير الاقتصاد العالمي تغيراً سريعاً، وأن مجتمع ما بعـد الصناعة أو عصر المعلومات يفرض على القوى العاملة مطالب مختلفة عن تلك التـــي تطلبها المجتمع الصناعي منذ ١٥٠ عاماً. ولكن يبقى أي اقتصاد قادراً على المنافسة فـي الاقتصاد العالمي، فإنه ينبغي أن يقل اعتماده على الإنتاج الذي يتم على نطـــاق واســـع، وأن يزداد تأكيده على المرونة والقدرة على خدمة أسواق صغيرة متنوعة سريعة التغير. وبناء على هذا فإن قوة العمل في المستقبل ينبغي أن تكون عالية المهارة، وقادرة علـــى التكيف والتغير بدرجة أكبر من قوة العمل في الماضي، وليس معنى هذا أن إعداد الناس للعمل هو الغرض الوحيد للتربية، أو هو بالضرورة الغرض الأساســـي، ولكنــه أحــد أغراضها. ومن هنا تبدو أهمية تعليم التفكير.

والتفكير معقد ومتعدد الجوانب، ولذلك فإن تعليمه يتطلب ويستحق استخدام مدخـــل متشعب طويل الأمد، ويدخل فيـــه تعليـــم العمليـــات الأساســـية كـــالتصنيف والتعميـــم والاستنباط، كما يدخل فيه معرفـــة نوعيـــة لمجـــالات معينـــة كالفيزيـــاء والبيولوجيـــا

والأدب...الخ، ومعرفة مبادئ الاستدلال مما يدخل في علم المنطق وفي الإحصاء، ومعرفة أدوات التفكير التي تستخدم في فن الخطابة والإقناع وحل المشكلة، كما يدخل فيه ما بعد المعرفة، أي معرفة الفرد لنواحي قوته ونواحي ضعفه، ومراقبته لذاته وضبطها، كما يدخل فيه القيم والاتجاهات والأساليب كالروية، وعدم التحيز والموضوعية. ومعتقدات عن المشكلات والطرق والذات وأهمية الجهد.

وينبغي أن يخرّج التعليم مفكرين جيدين بأوسع معنى للكلمة، أناساً ليسوا فعالين وقادرين على حل المشكلات فحسب، بل ويتميزون بالتأمل والتعمق في التفكير، أناساً ذوي حب للاستطلاع، شغوفين بفهم عالمهم، ولديهم حصيلة مكثفة خصبة من أدوات التفكير الشكلية وغير الشكلية، ويعرفون كيف يستخدمونها، أناساً يعرفون قدراً جيداً من التكوين المعرفي الإنساني، وكيف يديرون ويستخدمون إمكاناتهم ومواردهم المعرفية، أناساً ذوي عقول منصفة نشطة في بحثها عن الشواهد واستخدامها. وتعليم التفكير بهذا المعنى الشامل ينبغي أن يكون هدفاً أساسياً للتعليم، إن لم يكن هدفه الأساس.

تعليم التفكير الابتكاري : الابتكار أرقى مستويات النشاط المعرفي، وأكثر النتائج التربوية أهمية، وينبغي في تعليمه أن يشجع التلميذ على إنتاج شيء جديد يتسم بتفرد شخصي، ولقد اتضح من بحوث كثيرة أن الأطفال حين يتعلمون لكي يفكروا ابتكارياً، فإنهم يؤدون بأسلوب أكثر ابتكارية، ويستطيع الأطفال والشباب والكبار في جميع المستويات أن يزيدوا في أدائهم الابتكاري إذا شجعوا على أن يفعلوا ذلك. وأن يتدربوا على خطوات الابتكار وهي : إدراك المشكلة، وتعديلها، وتعليق الحكم، وحضانة المشكلة، والتمسك بالفكرة، وتصور النتائج، وعلى اختيار أفضل خاتمة، وعلى إرادة تيسير القرار والرغبة فيه، وعلى تقبل عدم اليقين وتحمل مزالق تنظيم غير المنظم، ومن المقترحات التي تشيع في الأدب التربوي لتنمية الابتكار عدم المبالغة في قيمة المألوف، والاستعداد لتكريس الوقت دون تحديد، وتشجيع الأسئلة غير المألوفة، واختيار الأفكار التقريبية، ومعاملة جميع الأفكار باحترام وتقدير، وتنويع الواجبات والأنشطة،

وتجنب الأمثلة المتقنة أو الكاملة في التعليم، والمرونة، وتحمل الغموض، والنقد البناء الإيجابي، وتشجيع التعلم الذي تبادره الذات. وهناك برامج كثيرة لكل منها إطاره النظري لتنمية الابتكار، وهناك طرق شائعة مستخدمة لتنمية التفكير الابتكاري ومنها العصف الذهني، وطريقة القوائم(٢).

.النظرة الموسعة للثقافة :

إن الثقافة الكلية تتعدى بكثير ما بين دفتي الكتاب المدرسي. إذ يمكن أن تتضمن بيئة خصبة من الأفكار والخبرات والمعتقدات والتقاليد والأعراف والمؤسسات والعلوم والفنون والتكنولوجيات والإنسانيات، وطرق القيام بالأشياء على أساس من الذوق العام، والتي هي جزء من حياة الناس المشتركة. إن الثقافة ككل تتضمن تخصصات مختلفة وعلوماً وآداباً وفنوناً متباينة ومداخل متعددة التخصصات، وأحداثاً قومية وعالمية، وحواراً مع الآخرين، وتساؤلاً إنسانياً، وتمحيصاً للقيم والاتجاهات والمعرفة والمهارات التي سوف تهيئنا للعيش على نحو سليم، وعلى نحو طبيعي في مجتمع حر.

.التقويم الشامل للحاجات :

لابد أن نكون على وعي بحاجات المشاركين في التعليم، والذين يتأثرون به تأثراً وثيقاً. والحاجة هي الفرق بين ظروف حادثة وفعلية، وواقع، وبين ظروف مثالية نتصورها ونريد بلوغها. وقد تكون حاجات المشاركين تعليمية، وقد تكون سيكولوجية، وقد تكون غير ذلك. ويتم تقدير الحاجات بمجموعة من الإجراءات بعضها واضح البنية والتحديد، والبعض الآخر غير نظامي يستهدف التعرف على الثغرات بين ما هو مثالي وما هو واقعي.

.الصلات والروابط بين المشاركين :

إن تضافر الجهود بين المشاركين والجماعات المرجعية والتفاعل بينها، والتواصل، يزيد من الطاقة اللازمة لتطوير جميع مكونات العملية التعليمية. فالمشاركون في تطوير

المنهج مثلاً هم مجالس التربية، والمديرون، وأخصائيو المناهج، والمعلمون، والطلاب، والآباء، وممثلو الجماعات المرجعية وهي الجماعات التي ينبغي أن تستشار في تطوير المنهج ولكن علاقاتهم واهتماماتهم غير مباشرة بدرجة أكبر كأساتذة الجامعات والباحثين والمستشارين والجمهور العام، وتتمثل الروابط في جهود وأفعال تعاونية تربط الأشخاص والجماعات المعنية بالتطوير والتعليم.

إن هذه الصلات هامة لأن الآباء قد يقررون دعم المدرسة أو معارضتها، والمعلمون قد يرون تنفيذ التطوير أو يتجاهلونه على نحو غير معلن، وقد يختار الطلاب أن يتعلموا وينشطوا أو يبذلوا أقل جهد. وللجماعات الأخرى طرقها في التعبير عن الرضا والسخط، ولابد أن يفيد التعليم وتطويره من كل هذه الجهود.

مفاهيم النظم المفتوحة :

إن تطوير التعليم هو مجموعة من التوافق بين أنساق متفاعلة، وأنساق فرعية، والنسق أو النظام وحدة معقدة من الأجزاء التي يرتبط الواحد منها بالآخر على نحو يخدم الغرض العام. ومفاهيم النظم المفتوحة حالة مستمرة من تجديد الذات وإعادة التنظيم لمواجهة المشكلات الجديدة، وافحص التعقيدات المستحدثة، ولاستخدام أفكار جديدة ومعلومات كجزء من عملية التخطيط وإعادة التجديد. ولقد استخدم "كومبز" في كتابه "أزمة التعليم في عالمنا المعاصر" والذي نشر عام ١٩٦٨ أسلوب تحليل النظم بما يتضمنه من مدخلات وعمليات داخلية ومخرجات، وتفاعل كل هذه مع المجتمع المحيط لتشخيص علل هذا النظام، واقتراح طرق للعلاج. إن مداخل النظم المختلفة المغلقة لمواجهة المشكلات مداخل استاتيكية، تحلل التحديات على أساس بنية داخلية سبق تحديدها، وتتجاهل البيئات الخارجية كالمسائل الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والأخلاقية، أو المعرفة الجديدة في الميادين أو المجالات التي تتصل بها.

إن هذه القضايا السبع تمثل مفاهيم مفتاحية تسهم في تطوير التعليم وتساعد على تكوين مصفوفة أحد محوريها هذه المفاهيم، ويضم المحور الآخر الأولويات التي سبق

عرضها. وأن تراعى هذه المفاهيم في تطوير جميع مكونات العملية التعليمية، أي في تطوير إعداد المعلم وتنميته أثناء الخدمة، وتطوير تعلم التلميذ وفاعليته، وتنمية استراتيجيات التعليم، وعصرنة الإدارات التعليمية وتحديث محتوى المنهج وتنظيمه، وتحسين استخدام المبنى التعليمي والإمكانات، وترشيد الموارد المالية للتعليم.

شبكة التعليم

إن مفهوم شبكة التعليم القومي هو مفهوم قدمه "كومبز" في كتابه الثاني يتيح لنا تقويم الموقف التعليمي برمته، وتصوير مستقبله في كل دولة من الدول الإسلامية. وهذا المفهوم يتكامل مع تصور التعلم باعتباره عملية تستغرق الحياة كلها، ويتسق مع مفهوم مجتمع التعلم. وهدف شبكة التعليم النظامي وغير النظامي أن تلبي بأكبر قدر من النجاح الحاجات التعليمية المتفاوتة والمتغايرة لكل عضو من أعضاء المجتمع من طفولته المبكرة حتى شيخوخته المتقدمة. وهذه الشبكة بما تتضمنه من أشكال تعليمية وأساليب كفيلة بكل مكوناتها أن تفي بحاجات المجتمع التعليمية. وهي متآزرة، يعزز كل مكون فيها المكونات الأخرى.

إن التحدي الذي يواجه كل دولة إسلامية هو رصد واقع هذه الشبكة ومعرفة نواحي قوتها، ونواحي ضعفها، والعمل على تقويتها وتوسيعها وتنويعها، وأن يعمل العاملون فيها كفريق متعاون له هدف مشترك، وهذه مهمة القيادة.

ومفهوم الشبكة يزود كل المهتمين بالعملية التعليمية بنظرة أوسع وأشمل للجهد التعليمي القومي العام، ويعينهم على طرح الأسئلة الصائبة عن تطور التخطيط التعليمي والتنظيم والتنفيذ والإدارة والتقويم، وهي قادرة على تحقيق التوازن بين متطلبات البيروقراطية التي تحرص على التنسيق والضبط ومتطلبات الابتكار والتجديد الذي يتطلبه التطوير، ومواجهة التغير وتحقيق التنمية الشاملة.

وهذا المفهوم يتيح للعاملين في التخطيط والتنفيذ والتقويم والبحث، أن يذهبوا مذاهب شتى في التفكير والتصور، الأمر الذي يسفر عن تطوير في السياسة والاستراتيجية، وفي التخطيط والتنفيذ، وفي تحديد الأهداف وتطويرها، وفي التقويم.

إن هذه الشبكة تضم جميع الأولويات التي عرضناها في التعليم : التعليم ما قبل المدرسي، والتعليم الأساسي، والتعليم الثانوي، والتعليم العالي، والتعليم طوال الحياة، وتعليم البنين والبنات والأطفال والشباب والكبار والشيوخ. وتضم كل الجماعات التي يتكون منها المجتمع على اختلافها من حيث العرق أو المذهب، أو الغنى والفقر. ويدخل في هذه الشبكة مفهوم المصفوفة، والتي أكدنا فيها على مبادئ معينة كالاهتمام بالديموقراطية في التعليم كغاية ووسيلة، وتعليم التفكير، والتفكير الابتكاري، ومراعاة الثقافة بمعناها الواسع، وتوفير برامج تعليمية تستند إلى تقويم شامل للحاجات. ومفهوم الشبكة يقتضي إحكام الروابط بين جميع المشاركين في التعليم، وهو بهذا المعنى يتسق مع الأخذ بمفهوم النظم المفتوحة والالتزام بالتغيير والتطوير.

ومفهوم الشبكة يقتضي تطوير كل المؤسسات التعليمية بحيث تصبح مدارس فعالة تضم الملامح التي حددها البحث العلمي لهذه المدارس. ويحكم الربط بين عناصر هذه الورقة كمدخل للتنمية الشاملة. ولعل النقاش الذي تثيره هذه الورقة يسهم في تحقيق أهداف التعليم في إطار التنمية الشاملة للبلاد الإسلامية والعربية.

وخلاصة القول إن التعليم هو الأداة الرئيسة لتحقيق أشمل تنمية لإمكانات الأفراد والمجتمع، ولبلوغ حياة أكثر رخاء وطمأنينة، وإبداعاً لشعوب جميعاً. ولكن لا ينبغي أن يفهم من ذلك أنه دواء لكل داء في العالم، لأن التعليم جزء من منظومة أشمل، ولا يعني ذلك أنه خال من العلل والمشكلات، إلا أننا نؤكد في ختام هذه الورقة أنه ضرورة لتحقيق عالم أكثر أمناً وأكثر إنصافاً وعدلاً، وأكثر ازدهاراً.

المصادر

١- ادجار فور وآخرون : نعلم لنكون، ترجمة حنفي بن عيسى، اليونسكو، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، طبعة ثانية، ١٩٧٦.

٢- جابر عبد الحميد جابر : سيكولوجية التعلم، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٥.

٣- جاك حلاق : الاستثمار في المستقبل : تحديد الأولويات التعليمية في العالم النامي، ترجمة وفاء حسن وهبه، مراجعة جابر عبد الحميد جابر، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١٩٩٢.

٤- ف. كومبز : أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، ترجمة أحمد خيري كاظم، جابر عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧١.

٥- ف. كومبز : أزمة العالم في التعليم من منظور الثمانينات، ترجمة محمد خيري حربي، شكري عباس حلمي، حسان محمد حسان، مراجعة عبد العزيز القوصي، دار المريخ، الرياض، ١٩٨٧.

6. Delors Jaques et al : Learning : The treasure within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first century. UNESCO Publishing, Paris, 1996.

7. Foster, W. Restructuring schools. In Encyclopedia of Educational Research, sixth ed., M.C. Alkin editor, Vol. 3, McMillan Publishing Company, N.Y., 1992.

8. Kagan, S.I., Normalizing preschool education : The illusive imperative. In Changing Populations Changing Schools. E. Flaxman and A.H. Passow (eds.), The University of Chicago Press 1995.

9. Lane, J.J. and Epps, E.G. Introduction and overview. In Restructuring the Schools : Problems and Prospects. J.J. Lane and E.G. Epps (eds.) Mc Cutchan Publishing Corporation, Berkeley. California, 1992.

10. Linden, M. Elementary education. In Encyclopedia of Educational. Research, Sixth ed. M.C. Alkin ed. Vol II, McMillan Publishing Co. N.Y. 1992.

11. Nickerson, R.S. On improving thinking through instruction. In review of Research in Education, 15,1988-89, AERA, Washington, pp 3-57.

12. Pratt, D. Curriculum Planing : A Handbook for Professionals, Harecourt Brace Jovanvich, Inc, N.Y. 1994.

13. Schweihart, L.J. Early childhood Education. In Encyclopedia of Educational Research, Sixth ed. M.A. Alkin ed. Vol. 2, 1992.

14. Unruh, G.G. and Unruh, A. Curriculum Development : Problems, Processes and Progress, Mc Cutchan Publishing Corporation, Berkeley, California, 1984.

أين الخلل؟ [1]

سؤال معتاد، كثيرا ما يطرحه بعضنا علي بعض، عندما تحتدم المناقشة، ويكون موضوعها هو هموم الوطن والناس، ثم نجد أنفسنا وكأننا قد وصلنا إلى مفترق طرق متعددة متداخلة، حتى وكأننا قد أصبحنا نردد مع شاعرنا الراحل كامل الشناوي مع اختلاف الهدف ويشب في قلوبنا حريق ويضيع من قدمنا الطريق، ولا ازعم أنني سوف اقدم الجواب الكافي وتذكرة العلاج الشافية، وإنما هي محاولة لان نحسن التشخيص، فهذا نصف الطريق إلى العلاج.

خلال زيارة لي لمدينه(بوسطن) الأمريكية منذ عده سنوات، حضرت اكثر من مره اجتماعا كان يعقده عدد من الطلاب المبتعثين وبعض المهاجرين العرب بصفة دوريه، يتدارسون فيه شئون بلدان الأمل وجوانب من الثقافة الدينية، سعيا منهم إلى المحافظة علي العلاقة التي تربطهم بالذات الحضارية، وخوفا من الذوبان في الثقافة الأمريكية ذوبانا تاما، وهو أمر مفهوم دائما بالنسبة لسلوك أية اقليه تعيش في محيط ثقافي متلاطم الموج، مثل ذلك الذي يعيش فيه الأمريكيون.

ومما كانت له دلالته حقا أن هؤلاء كانوا يعقدون اجتماعاتهم في قاعه من قاعات اضخم معهد تكنولوجي في العالم (ام . أي . تي) ويكون من موضوعات الحديث المطروح. ما يتصل كثيرا بالعقيدة الإسلامية، متضمنا أحيانا، نقدا للثقافة الغربية وخطرها علي الثقافة الإسلامية بتفسيرات وأمثلة، ربما لا يستطيعون قولها في بلادهم الإسلامية!!.

وفي إحدى المرات، كان شاب يتحدث عن عدد من القيم الأخلاقية، مثل: الصدق، الأمانة، الشرف.. الخ، وضرورة أن يحافظ الإنسان عليها، مستشهدا في ذلك بالعديد من النصوص الدينية، سواء كانت آيات قرآنية أو أحاديث نبوية.

---

[1]) سعيد إسماعيل على، "أين الخلل؟" جريدة الأهرام في ٨ يوليو ١٩٩٨.

وعندما انتهي الشاب من حديثه طلبت التعقيب، واذكر أنني قلت يومها ما معناه، أن الحديث الذي سمعناه، علي نبل مقصده، حديث(مطلق) عن القيم، مجرد من الزمان والمكان، وهذا يستحيل أن يفيد أحدا علي وجه العموم، وفي عصرنا الحاضر علي وجه الخصوص، لماذا لان القيم(إفراز) اجتماعي لوضعية مجتمعيه ذات شروط موضوعيه في البنية الاقتصادية والنظام الاجتماعي والتوجه السياسي والخبرة الشعبية العامة، مستدلا علي ذلك بأمثلة من واقع تاريخ وتطور المجتمع العربي، خاصة في شبه الجزيرة العربية.

كان المثال الذي سقته هو الخاص(بالكرم) الذي اشتهر به العرب من قبل، فهو لم يكن مجرد اختيار عن طواعية لمبدأ خير جليل، وإنما هو نتيجة ظروف المعيشة في صحراء قاحلة، قلما كانت تجود بأسباب الارتياح المعيشي، حتى في حدودها الدنيا، مما جعل الفرد الذي تساعده الظروف علي الحصول علي طعام أو ماء أو كساء، لا يتردد في إعطاء من يجيئه سائلا محتاجا، لأنه هو نفسه قد يتعرض لظرف قاس يعاني فيه من نفس الحاجة، ثم إذا بالظروف تتغير في العقود الأخيرة، ففاضت انهر الثروة في الدول العربية البترولية، وإذا بهمس هنا وهمس هناك عن مظاهر(شح) و(إمساك) غير قليلة، لا تخطئها عين، فكثيرا ما يدفع تدفق المال صاحبه إلى مزيد من حبه حبا جما، والسعي إلى الاستكثار منه فضلا عن الحرص الشديد علي ألا ينقص منه شئ.

وانبري شاب من الحاضرين يعلن اسفه الشديد لان يسمع مثل هذا الكلام من واحد مثلي في مجلس محوره: الذات الحضارية للامه العربية الإسلامية، حيث أن هذا التفسير ذو رائحة ماركسية! فكأنني بهذا اعزف نغمه نشازا في وسط سيمفونيه لها نوتتها الموسيقية المباينة.

الحق أقول، لقد أذهلني التعقيب وأحزنني..

ولم يكن ذهولي وحزني بسبب اتهامي بما ليس في مذهبي، فلقد تعودت أن اسمع شيئا من هذا أحيانا عندما أتحدث إلى بعض من المتدينين، واسمع عكسه، أحيانا عندما

أتحدث إلى بعض الشرائح اليسارية، وإنما كان ذهولي وحزني بسبب منطق التفكير نفسه، فليست المسألة هي(لون) الفكرة وإنما هي(منطقها).. الفكرة لا تعاب لمجرد أنها وجوديه أو ماركسية ا و رأسمالية، وإنما: هل هي تتفق مع منطق الواقع الاجتماعي أم لا؟ والغريب ولعله ليس غريبا أن الحكمة الإسلامية نفسها تؤكد أن الحكمة ضالة المؤمن، فهو يطلبها أن وجدها، لا يبالي من أي وعاء خرجت!

قلت شيئاً من هذا معقبا علي ما قاله الشاب الفاضل، وأضفت إلى ذلك، أن هذه الفكرة نفسها موجودة بوضوح وكثافة لدي المفكر العربي المسلم الشهير ابن خلدون في مقدمته المعروفة، إلى الدرجة التي جعلت البعض يصنفه ضمن القائلين(بالحكم الجغرافي)، أي أن الظروف الجغرافية، من سطح ومناخ وبيئة طبيعية، هي التي تحدد تماما(أخلاق) الإنسان، بل الأمم والشعوب، كما انه عقد فصلا في مقدمته، على قدر كبير من الأهمية والخطورة، ذلك انه أكد في هذا الفصل أن التعليم والعلم تابع (للعمران)، والعمران المقصود هو ما نعني به الآن جمله الشروط الأساسية للنهضة عندما تتحقق وتفرز تقدما وتطورا.

تداعت كل هذه الخواطر في ذهني وأنا ارقب وأشاهد واسمع الجمهرة الكبرى من طلابي بالجامعة، والفئة التي أتعامل معها هي من(الخريجين) الذين يواصلون دراستهم العلمية، وكيف يحدث تململ وضجر عندما أشير إلى ضرورة قراءه المرجع كذا أو المصدر كذا، وكيف انهم حتى علي هذا المستوي العالي يفضلون انه لو كان هناك كتاب مقرر يضم بين دفتيه المطلوب كله(علي بعضه)، وكيف لا يكون الأمر كذلك، والمجلس الأعلى للجامعات قد شغل ولا يزال بأمر تقنين فكره الكتاب المقرر على طلاب المرحلة الجامعية الأولى!!

أن الكثيرون يبادرون إلى اتهام هؤلاء الخريجين بأنهم قد اصبحوا لا يعرفون للعلم (قيمه)، كمظهر من مظاهر التدهور القيمي، وأنهم قد أصبحوا غرباء على القراءة، وكأنها قد أصبحت مظهرا من مظاهر زمان!.

صحيح أننا عندما نفسر هذا الاتجاه لدي الطلاب، يمكن أن نجـــد أســـبابا مباشـــرة متعددة مثل:(الارتفاع الكبير في أسعار الكتب)، و(سوء الخدمة المكتبية) و(ندره الكتـب المطلوبة في المكتبات العامة) و(عدم التوافق بين مواعيد العمـــل بالمكتبـــات العامـــة ومواعيد طلاب الدراسات العليا) و(انشغال كثيرين بأعمال متعددة لكسب لقمه العيـــش) و(المواصلات)، وطغيان(الثقافة المسموعة والمرئية).. الخ.

وهذه كلها أسباب لا أستطيع أن أنكر وجودها وتأثيرها السلبي، لكن الذي أريـــد أن أشير إليه هو سبب أكبر واهم واخطر..

السنا نتهم الأجيال الجديدة بأنها لم تعد تعرف للعلم والتعليم قيمه رفيعة تستحق مـــن أجلها بذل العرق والجهد الشاق؟

فما الرأي في أني أسائل الجميع بدوري: وهل للعلم والتعليم الآن القيمة الرفيعة فعلا وعملا، لا كلاما ونظرا؟ أن الجهد المبذول من الإنسان يتوافق، إلى حـــد كبـــير، مـــع الهدف المنشود..

فعندما يكون الهدف المنشود مثلا هو إنقاذ الوطن من خطر اعتداء خارجي ظـــالم، تجد الجميع يبذلون أقصى ما يستطيعون من جهد فـــداء وتضحيـــة، لا يســـألون بـــالثمن المدفوع، حتى ولو كان حياتهم، وجميعنا يذكر ما كان أثناء حرب الاستنزاف، ثم حـــرب أكتوبر.

كان العلم والتعليم، منذ عده عقود، يدفع بالمواطن من اسفل السلم الاجتماعي ليضعه في أعلاه، ومن هنا كان كثيرون من الفقراء يصلون الليل بالنهار، كدا وقراءة ومذاكـــرة وتحصيلا، وفتشوا في أجيال أساتذة الجامعات منذ العشرينات مثلا حتى وقـــت قريـــب، وسوف تجدون أن غالبيتهم جاءوا من مواقع اجتماعيه فقيرة..

وفتشوا بين الأجيال الجديدة في السلك الجامعي الآن، وادرسوا أي مواقع اجتماعيـه جاءوا منها، وسوف، تجدون العكس لدي بعض، يتزايد عاما بعد عام. وهكذا في مجالات أخرى من تلك المجالات ذات التميز الخاص..

لماذا؟

لان العلم والتعليم وحده لم يعد هو(معيار) الوصول وسلم الصعود!! برزت هنـاك وسائل أخرى، وأساليب ليست من مستوي العلم والتعليم، شرفا وطهرا وسموا..

بل أن العلم نفسه والتعليم أصبحت علامات استفهام تحيط به، حيـث إن(الشـهادة) التي كانت مجرد(رمزا) للحصول عليه، قد أصبحت هدفا في حد ذاته، وامتلأت السـوق بكتب(الأسئلة) ونماذج الإجابة عليها، حتى لقد اصبح واضحا أمام الطالب انه إذا تمكـن من(حفظها) فقد يضمن نجاحه إلى حد كبير، وبالتالي يستطيع أن يحصل علي(الشهادة) بغض النظر عما إذا كان قد(تعلم) بالفعل أم لم يتعلم.

وناهيك عما اصبح مشهورا من(شيوع) الغش، بحيث لا يكون النجاح والحصـول علي الشهادة دليل تعلم وتعليم دائما، وإنما هو، في بعض الأحيان، دليل مهارة في أمـور أخرى، قد تتناقض تماما مع ما يقوم عليه العلم والتعليم من مبادئ ومـا يسـتهدفه مـن غايات،

وفتش بنفسك في وسائل الإعلام، خاصة التليفزيون، لـتري أي المجـالات يحتـل مركز الصدارة والإنفاق، ورتبها، وسوف تجد العلم في موقع متأخر عن مجالات أخـرى اقل قيمه، حيث النهوض الاجتماعي والعديد من المعايير الأخلاقية.

وهكذا اصبح المتعلم(يستخسر) أن يبذل في سبيل هذه القيمة جهدا ملحوظـا..فـهل نلومه هو؟.. أن البنية المجتمعية العامة هي التي تستحق اللوم.

ومن هنا فان مجتمعنا في مجمله بحاجة إلى:

أن يحل العلم والتعليم مرتبه متقدمة في الإنفاق الفعلي، وفي ساحة الاهتمام، وفـــي معايير التفضيل والتقويم.

التوجه إلى القطاعات التي أهملت فترات طويلة ماضيه لتنال جهداً مضاعفا، مثـــل المرأة والفقراء والأميين والمعاقين.

الحذر الشديد، وحده اليقظة، ونحـــن ونتحـــول إلـــى(الخصخصـــة) وألا تطغـــي الديمقراطية الاقتصادية علي ما طال شوقنا إليه من ديمقراطية اجتماعيه.

الوعي بان ديمقراطية التعليم لا تعني فقط التكافؤ في فرص الالتحاق بمعاهده، وإنما تتعلق كذلك بما يتم داخل هذه المعاهد من معاملات، والأخطر قيمه، ما ينتظره الخريـــج من فرص عمل.

أن كل هذا، وهناك غيره بطبيعة الحال، من شأنه أن يجعل شبابنا يبذل مزيـــدا مـــن الجهد، سعيا للتعلم والتعليم، وطلبا للمعرفة والعلم.

التعلــيم ليس تلقيناً للمعارف فقط![1]

في أعداد سابقة خصصت (العربي) مساحة مهمة مــن صفحاتــها لتنــاول قضيــة (التعليم والثقافة)، تأكيداً منها لأهمية إعادة النظر في العلاقة التي طال غيابــها بينــهما، وضرورة بذل الجهود للربط بينهما، كي لا يستمر النزيف المتمثل في تخريج أفواج مــن المؤهلين أكاديمياً وأشباه الأميين ثقافياً، الأمر الذي انعكس سلباً على مختلف المجــالات لدينا، وفي هذا المقال إسهام يلقي الضوء على جوانب أخرى من تلــك القضيــة التــي تعتبرها (العربي) واحدة من أهم القضايا المحورية في زمننا الحالي .

التباين والاختلاف بين البشر، سنة من سنن الله في خلقه: {ومن آياته خلق الســموات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم}، الروم/٢٢، وهذا الاختلاف والتباين من شــأنه أن يتيح فرصة لتعدد الاجتهادات، وإثراء الفكر بوجهات النظر المختلفة، ومن هنا فإن مــن أهم المبادئ التي يحرص المربون على الالتزام بها في إقامة نظــم التعليــم وتأســيس المؤسسات التعليمية وممارسة عملية التعليم، مراعاة ما بين الأفراد من (فروق فرديــة)، وإتاحة الفرص لأصحاب المواهب المتميزة، والقدرات الخاصة، كي ينمّوا هذه المواهــب والقدرات.

لكننا، من ناحية أخرى، نجد أن المجتمعات الحديثة تحرص كذلك على توفير الكثــير من القنوات والسبل التي تقيم بها جسور التفاهم بين أفرادها، والتعاون والتضــافر فــي مواجهة مشكلات الحاضر واستشراف المستقبل، ولقد أثبتت الخــبرة البشــرية أن أحــد السبل المهمة على هذا الطريق أن يتلقى أبناء الأمة قدراً مشتركاً من المفاهيم والمعــارف والقيم والاتجاهات والقيم والمهارات، وخاصة في سنوات التكوين الأولى، وهو ما يقــوم به تعليم المرحلة الأولى، حتى لقد مال كثيرون إلى تسميته بالتعليم الأساسي انطلاقاً مــن أن هذه المرحلة تقيم أساسيات المواطنة بتعليمها أساسيات الثقافة قسماتها المشتركة. وفي هذا الشأن نجد وعياً مبكراً بهذا في الفكر المصري، فقد كتب أحمد لطفــي الســيد فــي

---

[1]) سعيد إسماعيل علي، "التعليم ليس تلقينا للمعارف فقط" مجلة العربي، الكويت. العدد ٤٩٣ ديسمبر ١٩٩٩.

(الجريدة) مؤكداً: (أصلان اثنان يجب على ولاة التربية في مصر العمل بهما حتى تأتي التربية بالنتيجة المقصودة منها، وهما: إنماء الشخصية أو الاستقلال الذاتي في نفس الفرد، وإنماء المشابهات والخواص الاجتماعية في نفوس الأفراد).

تراث الأمة

وإذا كان هذا صحيحاً على وجه العموم بالنسبة للمجتمع الواحد، فإنه لا يقل صحة بالنسبة لمجموعة من المجتمعات التي تشترك في كثير من العناصر والقسمات الثقافية، مثل مجموعة الدول العربية، فالصفة العربية التي نطلقها إنما تتعلق بالدرجة الأولى بالثقافة السائدة في هذه الدول.

وقد وعى كثيرون من قادة البلدان العربية من المفكرين والسياسيين، منذ وقت مبكر، وخاصة قبل انتهاء الحرب العالمية الثانية، أن الظروف السياسية إذا كانت قد فرضت تعدداً في الكيانات السياسية، فإن هذا التعدد لا يلغي ما بين هذه الكيانات من عناصر اشتراك وتشابه في العديد من العناصر الثقافية، أبرزها وأخطرها بطبيعة الحال اللغة العربية، والتي كتبت بها ألوف الكتب المتضمنة تراث الأمة الثقافي عبر قرون عدة.وكان من الطبيعي أن يبرز (التعليم) أمام الجميع، سبيلاً من أهم السبل لتعميق الوحدة الثقافية وتطويرها وإثرائها، إلى الدرجة التي جعلت هذه القضية تفرض نفسها لتكون من أولى الخطوات التي شهدتها الثقافة العربية في العصر الحديث.

توحيد التعليم

وقد دارت رحى معركة فكرية كبيرة بين (ساطع الحصري) و(إسماعيل القباني) حيث تحمس الأول، بكتاباته وبجهوده وأحاديثه لتوحيد مناهج التعليم ونظمه، من أجل توفير أقوى السبل للوحدة الثقافية، بينما طالب الثاني بقدر من التريث والحذر. فقد ذهب القباني إلى أنه (لا يجوز توحيد المناهج أو الطرق أو الكتب حيث تختلف البيئات اختلافاً جوهرياً)، بينما رأى الحصري أن تنوع البيئات الطبيعية يكسب الأمة بيئة طبيعية متكاملة، تعزز مكانتها الاقتصادية، وتقوي وحدتها الثقافية.

وتبلغ الصياغة الفكرية لفلسفة وطرق التوحيد الثقافي بين الدول العربية الذروة بميثاق الوحدة الثقافية العربية الذي ووفق عليه في مؤتمر وزراء التربية والتعليم العرب ببغداد في ٢٩ فبراير سنة ١٩٦٤. ويبلور الميثاق هدف التربية والتعليم بأنه:

تنشئة جيل عربي واع مستنير، مؤمن بالله، مخلص للوطن العربي، يثق بنفسه وبأمته، ويدرك رسالته القومية والإنسانية، ويستمسك بمبادئ الحق والخير والجمال، ويستهدف المثل العليا الإنسانية في السلوك الفردي والجماعي...

وتعمل الدول الأعضاء على رسم الفلسفة التربوية العربية التي تنهض بهذا الهدف العام، وعلى تعيين أهداف التربية في جميع مراحل الدراسة، وإبرازها في مجال العمل والتنفيذ بما يحقق ما تعقده الأمة العربية على تربية شبابها من آمال...). ودارت معظم مواد الميثاق على الوسائل المختلفة للتوحيد الثقافي في صورة أكثر تقدماً من المعاهدات والاتفاقيات السابقة. ومن الملاحظ أن الكلمات والعبارات التي تضمنتها مواد الميثاق تتميز بعلو الرنين اللفظي، واستخدام الشعارات التي تخاطب الوجدان القومي، وتبلغ درجة ملحوظة من العموم الذي أتاح للبعض، فيما بعد أن يخفف من مسئولياتها وفقاً للتفسيرات والاجتهادات الخاصة.

لكن أهم ما جاء في الميثاق المشار إليه حقاً هو الموافقة على تطوير الأجهزة الثقافية بجامعة الدول العربية (الإدارة الثقافية، ومعهد المخطوطات، ومعهد الدراسات العربية العالمية)، إلى منظمة واحدة تشملها جميعاً في نطاق جامعة الدول العربية تسمى (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم)، تلك المنظمة التي ظهرت إلى الوجود بالفعل وقادت جهوداً كبيرة فيما بعد في سبيل استثمار التعليم أداة للتوحيد.

وقد ناقش المؤتمر الرابع لوزراء التربية الذي انعقد في صنعاء في ديسمبر عام ١٩٧٢ الحاجة إلى وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية، وفي الصياغة النهائية لهذه الاستراتيجية التي ظهرت عام ١٩٧٨ تم التأكيد على أن التعليم إن هو إلا منظومة فرعية من البنية المجتمعية الكلية مما يجعل من المحتم ألا ينظر إلى تطوير

التعليم بمعزل عن التطوير الواجب في باقي البنية المجتمعية. وفي مقدمتها الثقافة، ومن هنا أكدت الاستراتيجية على أن التربية ذات وظيفة اجتماعية، تتفاعل مع مجتمعها بمختلف عناصره ومقوماته، وأن التربية ذات انتماء قومي تتأثر بالخصائص الحضارية القومية في مجتمعها وعليها أن تتمثلها في خير صورها، وأن تعمل على تطويرها، فتعمق الوعي بها وبالمساهمة في تحقيق أهدافها.

وكانت اليونسكو قد بدأت في العام ١٩٤٨ مشروعاتها لما اصطلح على تسميته (التربية الأساسية، وكان نصيب العالم العربي من هذه المشروعات افتتاح مركز خاص بالمنطقة العربية في قرية سرس الليان بمحافظة المنوفية بمصر عام ١٩٥٢، ليستقبل مبعوثين من البلدان العربية لإعدادهم كرواد وقادة للعمل في بلادهم في مجال التربية الأساسية، والتي حددتها اليونسكو بأنها تهدف إلى مساعدة الأفراد ــ الذين حرموا من فرص التعليم ــ في فهم مشكلات بيئتهم ومعرفة حقوقهم وواجباتهم، كمواطنين وأفراد، كما تهدف إلى إكسابهم المعلومات والمهارات التي تمكنهم من التحسين المطرد لأحوالهم المعيشية، ومن المشاركة بفعالية أكبر في التطوير الاقتصادي والاجتماعي لمجتمعهم المحلي.

خطة قومية

وقد تغيرت وظيفة المركز بعد ذلك إلى ما سمي (بتنمية المجتمع)، ثم إلى ما اصطلح على تسميته (بالتعليم الوظيفي للكبار)، ولا شك أن إقامة عدد من مبعوثين من مختلف الدول العربية عدة شهور، معاً، دراسة ومعيشة، أتاح فرصاً ذهبية لإقامة جسور ثقافية مشتركة، ومع الأسف الشديد فقد عصفت بالمركز أعاصير السياسة في أواخر السبعينيات وتحول إلى مركز محلي مصري يقوم بوظيفة مختلفة إلى حد كبير.

وقبل أن يتوقف العمل بالمركز بصفته العربية كان لابد من التنبه إلى أن استمرار الأمية بين مواطني العالم العربي إنما يعني افتقاد المواطن للشروط الأولية في الاتصال الثقافي بمصادر المعرفة، وبالتالي فقد كان من الأهمية بمكان أن تستنفر الجهود

والطاقات من أجل التفكير في أفضل السبل للقضاء على وصمة الأمية، ومن هنا فقد توصل خبراء المركز ومستشاروه إلى وضع استراتيجية عربية لمحو الأمية في الوطن العربي، كان من أبرز معالمها:

قومية العمل العربي في حركة محو الأمية، وارتباط حركة محو الأمية بجهود التنمية والتطوير الحضاري، وارتباطها أيضاً بحركة التربية في المجتمع، وتدعيم أجهزة محو الأمية وكفالة مرونة حركتها، وتكثيف الجهود بين القطاعات السكانية الغالبة في بنية السكان، وتكوين رأي عام بخطورة الأمية واتخاذ موقف إيجابي للتخلص منها.

كذلك فقد أنشئ ما سمي بالجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، ضمن أجهزة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وفضلاً عن المؤتمرات التي عقدها وسلسلة البحوث والدراسات التي أجراها خبراؤه ومستشاروه، فقد استطاع الجهاز أن يضع معالم مشروع لإنشاء ما سمي (بالصندوق العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار) حتى يوفر موارد مالية لهذا المجال المهم، وذلك عام ١٩٨٥، ثم وضع خطة قومية لتعليمهم التعليم الابتدائي ومحو الأمية في الوطن العربي (١٩٩٠ ــ ٢٠٠٠).

وتوصل الجهد الفكري في مجال المواجهة مع الأمية إلى أنه، إذا كان قد شاع أن الأمية هي سبب للتخلف، إلا أنه من الضروري التنبه إلى الوجه الآخر لها وهو أنها كذلك تعتبر نتيجة من نتائج التخلف، ومن ثم فإن النهج العلمي الصحيح لمواجهتها ألا تقف الجهود عند حد محو الأمية الأبجدية فقط، وإنما الاتجاه بجميع القطاعات والقوى المجتمعية في جهد قومي شامل لمواجهة مواقع التخلف المختلفة، وبالتالي سمي المفهوم الجديد بـ (محو الأمية الحضاري).

وقد كان ذلك من غير شك تفكيراً محموداً يحمل الكثير من الأماني الطيبة، لكن السنين ــ كما هو معروف ــ مرت سراعاً ولم يتحقق من هذه الأماني حتى الحد الأدنى الذي هو محو الأمية الأبجدية، فقد بلغ عدد الأميين في الوطن العربي عام ١٩٩٠ (٦١,١) مليون نسمة بنسبة ٦٢%، وقدر أن يصبح عدد الأميين عام ٢٠٠٠ ما يقرب

من ٦٥،٨ مليون نسمة، بنسبة ٤٩،٤% مما كان عاملاً من العوامل التي ساعدت، إلى حد ما، على استدرار عدد من الأفكار الخرافية، وإعادة اجترار قضايا ومسائل كانت موضع جدل وتفكير منذ عدة عقود.

أيضاً فقد تأسس (اتحاد الجامعات العربية) عام ١٩٦٥ وكان اجتماع رؤساء الجامعات العربية الأعضاء في الاتحاد دورياً لحضور مجلس الاتحاد، خطوة جيدة على طريق التعاون والتعارف وتبادل وجهات النظر والخبرات بين الرؤساء، فضلاً عن شعور كل رئيس جامعة بالانتماء إلى محيط أوسع، وبأنه جزء من كل موحد هو اتحاد الجامعات العربية. أما المؤتمر العام الذي يحضره من كل جامعة عربية وفد من عدة أعضاء، فهو لقاء علمي لبحث المشكلات المتصلة بأهداف الجامعات العربية ورسالتها الثقافية.

وقادت بعض الهيئات غير الرسمية جهوداً على نفس الطريق إدراكاً منها للدور الخطير الذي يمكن أن يقوم به التعليم على طريق التوحيد في الثقافة العربية، ومن ذلك المشروع الذي اضطلع به منتدى الفكر العربي بعمان منذ أواخر الثمانينيات حتى أوائل التسعينيات، فقد جند عدداً كبيراً من الخبراء المتخصصين في مشروع عرف باسم (مستقبل التعليم في الوطن العربي). لأن عدداً غير قليل ممن شاركوا في المشروع لم يكونوا من محترفي العلوم التربوية وحدهم، بل كانوا من تخصصات أخرى تتسم بالطابع الفكري والثقافي، فقد جاءت أفكار التقرير الصادر عن هيئة المشروع في عمان ١٩٩٠ يحمل مؤشرات مهمة في الربط بين التعليم والثقافة.

كفاءة التلقين

فمن ذلك ما تم التأكيد عليه من أن مضمون التعليم لن يكون فقط أو في الأساس تلقين المعارف والعلوم، فهذه تتغير وتنمو بوتيرة متسارعة، لذلك فمهما كانت كفاءة المدرسة في التلقين، فإنها، أولاً لا تستطيع تلقين كل شيء لكل تلميذ، وهي ثانياً، لا تستطيع أن تستبقي التلميذ في المدرسة طوال الحياة ، لذلك فإن المفهوم الحاكم للعملية

التربوية للمستقبل سيكون تعليم التلميذ كيف يتعلم ذاتياً. ويقتضي ذلك بالضرورة إعـــادة تأهيل المعلم وإعادة بناء المناهج بحيث تساعد التلميذ علـــى اكتســـاب مـــهارات التعلـــم الذاتي، ومعرفة مصادر المعلومات، واسترجاع هذه المعلومـــات، وتحليلـــها، ونقدهـــا، والاختيار الأمثل من بينها لتوظيفه في حل المشكلات.

واتساقاً مع هذا المفهوم الحاكم في العملية التربوية، فإن المدرسة النظامية لا بـــد أن ينظر إليها على أنها أحد مصادر التعليم والتعلم، إلى جانب مصادر أخرى غير نظاميـــة، أهمها أجهزة الإعلام وأجهزة الثقافة والاتصالات الحديثة وأمـــاكن العمـــل والمكتبـــات العامة، أي أن معاهد التعليم النظامية ستشاركها مؤسسات مجتمعية أخرى فـــي العمليـــة التربوية، وبالتالي يسير التعليم نحو وضعه الأمثل وهو أن يصبح نشاطاً مجتمعياً شـــاملاً لكل الأفراد وفي كل المؤسسات، بحيث يتحقق (المجتمع المعلم المتعلم).

إن الذي لا تخطئه عين المراقب، هو أن المسيرة (الفكرية) كما هي مسطورة علـــى صفحات الأوراق للدور الذي يستطيع التعليم أن يقوم به كعامل من عوامل التوحيد فـــي الثقافة العربية، مسيرة تتسم بالإحاطة والشمول والكلية، فما من مشكلة وما من قضية إلا ودارت حولها بحوث ودراسات وعقدت لها مؤتمرات وسطرت حولها المقـــالات، لكـــن الناظر إلى واقع القضية يرى أنها تكاد تسير في اتجاه مناقض لكل ما تم تسطيره علـــى صفحات الورق، فكأننا أمام تضخم مذهل في الأوراق، وانحسار مخـــز فـــي العمليـــات التنفيذية.

إننا لا نحتاج إلى جهد كبير في البحث عن الأسباب، ولكن الذي لا شك فيه أن كـــل هذه (اليوتوبيات) التربوية الثقافية، ما كان يمكن أن تظل محلقة في أجواء عاليـــة لتبلـــغ سماء لا يطار لها على جناح ولا يسعى على قدم، وهي لكي تتشخص في واقع ملمـــوس فقد كانت تحتاج إلى قرارات وسياسات لا يمسك علماء التربية والثقافة بقيادتـــها، ومـــن هنا فقد عصفت بها أعاصير السياسة المتغيرة دوماً المتبدلة من حين إلى آخر، ويكفـــي أن نسوق مثالاً لذلك ما حدث لأجهزة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم منذ أواخر

السبعينيات حيث نقلت من مصر واستبعدت من أنشطتها في معظم الأحوال حتى أواخر الثمانينيات، وكذلك اتحاد الجامعات العربية، وما يحدث لآلاف المدرسين المصريين الذين يشكلون جسورا معرفية وثقافية بين مصر ومواطني كثير من الدول العربية، عندما يحدث خلاف سياسي مع إحدى الدول العربية... وهكذا.

كذلك فإن المراقب لمسيرة التطور التعليمي العربي منذ حرب الخليج الثانية يلاحظ انكفاء على الذات في كثير من المواقع. لقد كان هذا الاتجاه في بداية أمره يرفع شعارا له وجاهته عندما صدرت رغبات مثلا ـ بالتكويت أو السعودة أو التعمين. إذ فهم من ذلك أن يحل أبناء البلاد تدريجيا في وظائف التعليم المختلفة. لكن هذا الشعار امتد ليشمل كثيرا من المقررات والموضوعات الدراسية لتكرس صور التميز الإقليمي وتتجاوز صور التوحد القومي.

إننا نأمل في أن يجيء اليوم الذي لا تتحمل فيه الجهود التعليمية والثقافية المشتركة النتائج السلبية للخلافات السياسية، إن وجود مثل هذه الخلافات ليس غريبا، فهي ــ ربما ــ تكون من طبائع الأمور، لكن ليس من طبائع الأمور ــ في الغالب ــ أن يكون تقطع الروابط التعليمية والثقافية مرافقا لها، بل إن استمرار هذه الجهود والروابط، مع وجود خلافات، يمكن أن يؤدي، تدريجيا، إلى أن تقل احتمالات حدوثها، وإلا فسوف يستمر ما قد أشرنا إليه، وهو أن تتكفئ بعض البلدان على ذاتها فتكثف برامج التعليم فيها على ما يخصها هي وحدها مديرة ظهرها عن كل أو معظم ما كانت تنادي به جميع الاتفاقات والمعاهدات التعليمية والثقافية العربية.

ملامح التعليم بالقرن الماضي[٢]

هل كانت الطموحات في مسيرة التعليم العربي تتجاوز مسيرة قصور الواقع؟ قبـــل أن أبدأ مقالي لابد أن أسجل الملاحظات التالية:

الملاحظة **الأولى**: أن الكتابة عن التعليم "العربي" كله، وفـــي مـــدى "قـــرن" كـــامل ومذهل هو القرن العشرون، وفي هذا "الحيز" الضيق غاية الضيـــق عمـــل غايـــة فـــي الصعوبة، بل والاستحالة. وكان لا مفر من التغلب على هذا بوسيلتين، أولاهما، الاعتماد فقط على بعض الأمثلة ذات الدلالة الكبيرة، والتي تشكل منعطفات مهمة علـــى طريـــق التاريخ التعليمي، والثانية: الاعتماد أكثر على تلك الجهود التي حاولت أن تعطينا صـــورة كلية عن المسيرة العربية العامة في التعليم.

الملاحظة **الثانية**، ولم أنتبه لها إلا وأنا أجهز لكتابة المقال، أنه لا يوجـــد مرجـــع واحد يؤرخ للتعليم العربي في مجمله، وأن الصورة الوحيدة التي توافرت هي الحوليـــات الثقافية التي كان "ساطع الحصري" يدونها وربما كانت الحولية الأولى الصـــادرة عـــام ١٩٤٩ هي المصدر الوحيد الذي يستطيع القارئ ان يبصر فيه ضـــوءا تاريخيـــا عـــن التعليم العربي في مجمله من خلال الصفحات من ٢ ــ ٢٠ التـــي خصصـــها المؤلـــف لإلقاء ما أسماه "نظرة تاريخية". ولم تستمر الحولية، مثلها مثل أي جهد عربـــي يســـير على طريق التوحيد، وتوارت عن الأنظار ولم يحاول أحد أن يكرر التجربة مرة أخرى. والجهد الآخر هو سفر كبير بعنوان "التربية في الشرق الأوسط العربي"، أعـــده مجلـــس التعليم الأمريكي بواشنطن، عن حالة التعليم في كل من مصر والعراق وفلسطين وشـــرق الأردن وسوريا ولبنان عام ١٩٤٩، وكتبه د. ردرك مـــاثيوز أســـتاذ التربيـــة بجامعـــة بنسلفانيا بالولايات المتحدة، ود. متى عقراوي الذي كان مديرا للتعليم العـــالي بـــالعراق، وترجمه إلى العربية، د. أمير بقطر، الذي كان أســـتاذا للتربيـــة بالجامعـــة الأمريكيـــة

---

[٢]) سعيد أسماعي على "ملامح قرن مضى" مجلة العربي، الكويت- العدد ٥٠٣ أول أكتوبر ٢٠٠٠

بالقاهرة. لكن، وبطبيعة الحال، لكل بلد عربي – على وجه التقريب – جهود أرخت للتعليم فيه، كل على حدة.

الملاحظة الثالثة: أن التعليم، شأنه شأن كل نظام اجتماعي، هو جزء من كل، هو الجسم المجتمعي الكبير، يصح بصحته ويعتل بمرضه، وخاصة في البلدان المتخلفة، ومنها العربية بطبيعة الحال.

المشهد في بداية القرن العشرين

من خلال المقولة الأخيرة بصفة خاصة يمكن أن نفهم جملة الوضع العربي في التعليم، عندما جاء أول يناير من عام ١٩٠١ مؤذنا ببداية قرن جديد هو القرن العشرون، فقد كان مشرق العالم العربي يرزح تحت نير استبداد الدولة العثمانية بكل ما كانت عليه في ذلك الوقت من ضعف، وتخلف وقهر، إذا استثنينا الجزيرة العربية، فقد كان الجناح الغربي بدءا من مصر إلى المحيط الأطلنطي يرزح تحت نير الاستعمارين الإنجليزي والفرنسي بصفة أساسية، ولم تكن دول الخليج قد تخلقت كياناتها السياسية كدول حديثة، فماذا يمكن أن يكون عليه حال التعليم في دول هذا شأنها؟

كان التعليم في مجمله تعليما دينيا بحتا، تتمثل معاهده في ذلك الشكل البسيط للغاية والذي سمي في بعض البلدان بالكتاتيب في أغلب الأحوال، وسمي في بلدان أخرى قليلة بأسماء أخرى، كان المنهج الأساسي هو تحفيظ القرآن الكريم، وربما يضاف إليه بعض المعلومات الحسابية، وبطبيعة الحال، القراءة والكتابة، ومعلم الكتاب هو "الفقيه" والذي كل مؤهلاته أنه يحفظ القرآن، وتقوم طريقة تعليمه على الحفظ والاستظهار، واشتهر بقسوة واضحة في معاقبة التلاميذ، ومجمل هذا المستوى، كان بعيدا عن سيطرة الدولة، لا يكلف طلابه إلا القليل.

بجوار هذا الشكل البسيط، كانت هناك المساجد الكبرى التي كانت تقدم مستوى متقدما من التعليم يكاد يوازي ما نسميه الآن مرحلة التعليم الثانوي والعالي معا، كما رأينا في الأزهر في مصر، والمسجد الحرام والمسجد النبوي في الحجاز، كما كانت

تعرف بهذا الاسم، والمسجد الأموي في دمشق، والنجف الأشرف في العراق، والزيتونة في تونس والقيروان في المغرب. وجميع هذه المساجد الكبرى وما شابهها كانت تعلم طلابها العلوم الشرعية، وأيضا بعض علوم العربية، ونادرا ما كانت تعلم بعض العلوم الإنسانية مثل الأدب والفلسفة والتاريخ والمنطق.

لكننا يمكن أن نستثني مصر بصفة خاصة ولبنان إلى حد ما، فقد عرفت مصر، منذ أول القرن التاسع عشر، وعلى يد محمد علي الطريق إلى النظام الغربي الحديث في التعليم، فأنشئت بها العديد من المدارس العالية والمتوسطة والدنيا تقدم لطلابها العلوم الغربية الحديثة، خاصة تلك الدراسات ذات الطابع التطبيقي، مثل الهندسة والطب، فضلا عن العلوم العسكرية، وكان أساس هذه النهضة بعثات أرسلت إلى الدول الأوربية، واستقدام عدد من الخبراء والأساتذة والعلماء الأوربيين للمشاركة في بناء الدولة الحديثة عن طريق التعليم. ولا نستطيع أن ننسى قيام أول جامعة مدنية على النمط الغربي الحديث في القاهرة عام ١٩٠٨، ذات إدارة وتمويل أهليين.

وعندما حدث الاحتكاك بين الدول العربية والحضارة الغربية، كان من الطبيعي أن يلتفت كبار رجال الفكر والمصلحين، إلى أن هذا التعليم ذي الصبغة الدينية، وبالشكل الذي كانت عليه، لا يمكن أن تعين المجتمع على مواجهة حاضر الحياة ومستقبلها، فكان أن وجدوا أمامهم سبيلين:

- إصلاح معاهد التعليم القائمة، وتحديث مناهجها بحيث يدرس طلابها علوما غربية حديثة.
- ترك هذه المعاهد على حالها، وإنشاء معاهد أخرى بديلة لإحساسهم بأن البديل الأول يستغرق وقتا طويلا، ويلقى مقاومة شديدة.

<u>الموروث والوافد</u>

وكان محمد علي هو القدوة في هذا. وعلى الرغم مما قام عليه اختيار البديل الثاني من "حجج"، فإنه على المدى الطويل بذر في الثقافة العربية بذور شرخ ثقافي كان يتسع

بمرور السنين، حتى أصبح أخذوا ...، من استطاع عبوره بنجاح، فقد استمرت المعاهد الدينية تخرج طلابا لديهم الكثير من الزاد الثقافي الموروث، لكنهم خالو الوفاض من ثقافة حديثة، بل ونظروا إلى هذه الثقافة الحديثة وقد ارتبطت في أذهانهم بالاستعمار وبالصليبية، ومن ناحية أخرى، أخذت المعاهد التعليمية الحديثة تخرج طلابا لديهم زاد ثقافي كبير من الثقافة الغربية المعاصرة، لكنهم لا يكادون يملكون إلا القليل من الموروث الثقافي، بل ونظروا إلى هذا الموروث باعتباره لا مظهرا للتخلف فحسب، بل سببا له أيضا، وبالتالي نشبت تلك العداوة المؤسفة بين الموروث والوافد، وخسر كلاهما، وبالتالي خسرت الثقافة العربية الكثير.

ووفقا لما نشره الحصري في حوليته الأولى، نقلا عن الإحصاءات الرسمية التي نشرتها وزارة المعارف العمومية ... سنة ١٩١٥ نقف على عدد المدارس الابتدائية في عدد من الولايات العربية المشرقية قبيل الحرب العالمية الأولى. وهي: ١٨٥ في ولاية الموصل، ٣٢ في ولاية البصرة، أما المدارس الثانوية فكانت ١٢ مدرسة، خمس منها في درجة السلطانيات "وذلك في مدن بيروت ودمشق وحلب وبغداد وكركوك" واثنتان في درجة إعداديات أولية "القدس وطرابلس الشام" والبقية في درجة إعداديات الولايات، وكان يوجد دار للمعلمين ومدرسة للصناعة في مراكز جميع الولايات العربية "باستثناء مكة المكرمة". وكانت توجد مدرسة زراعية واحدة في السليمية التابعة لمتصرفية حماة، وثلاث مدارس عليا في مراكز ثلاث من الولايات العربية: في بغداد مدرسة الحقوق، وفي دمشق مدرسة الطب، وفي بيروت مدرسة الحقوق، عدا بعض المدارس العسكرية.

غير أنه كان في البلاد العثمانية بوجه عام وفي الولايات العربية بصفة خاصة صنفان آخران من المعاهد التعليمية: المدارس الطائفية والمدارس الأجنبية، وكثيرا ما كانت تستلهم خططها ومناهجها من المدارس الأجنبية القائمة داخل الدولة العثمانية، أو من البلدان الأجنبية نفسها. وقد لعبت المدارس الأجنبية دورا خطيرا في البلدان العربية،

فقد تأسست هذه المدارس ــ في بادئ الأمر ــ على أيدي الإرساليات الدينيــة، وكــانت كل واحدة من هذه الإرساليات تعتمد على حماية دولة من الــدول الأجنبيــة، وتصبــح واسطة نشر ثقافتها وعلى رأسها لغتها.

ولأن مصر، وخاصة منذ الاحتلال البريطاني قد خرجــت عــن ســيطرة الدولــة العثمانية، فقد كان الوضع فيها مختلفا، وإن أصيبت هي الأخرى بالمدارس الأجنبية مــن حيث فلسفتها وأهدافها الخفية والمعلنة، وتأثيراتها الثقافية، وأبعادها الطبقية، ويكفي فقــط الإشارة إلى الدور الذي لعبته "كلية فيكتوريا" الإنجليزية، بالإسكندرية من حيــث كــانت رحما خرج منه عدد غير قليل من الحكام العرب في مستويات قيادية مختلفــة. وكــان نظام التعليم في مصر يتسم بالتعددية، فهناك تعليم ديني "أزهري"، وتعليم مدني، والتعليــم المدني، منه تعليم وطني، وتعليم أجنبي، والتعليم الوطني منه تعليم حكومي وتعليم أهلــي، فضلا عن تعددية في تعليم المرحلة الأولى، وتعليم لإعداد المعلميــن، ومــدارس عليــا مختلفة، والجامعة الأهلية التي أنشئت عام ١٩٠٨.

<u>وفي منتصف القرن</u>

ويوقفنا د. ناثر سارة في دراسته عن التربية العربية منذ ١٩٥٠ الصادر عن منتدى الفكر العربي بعمان على الصورة الكمية للتعليم في عدد مــن البلــدان العربيــة عــام ١٩٤٥/٤٤، ففي مصر وصل عدد مدارس تعليم المرحلة الأولى إلــى ٥٣٣٨ مدرســة أولية وابتدائية وروضة أطفال، منها ١١٣٠ مدرسة أهلية، ووصل عدد المدارس الثانوية الى ١٢٧ مدرسة منها ٧٤ مدرسة أهلية، وكذلك ازداد عــدد المــدارس المهنيــة ودور المعلمين فبلغ ١٥٨ مدرسة "منها ١٣٦ حكومية"، ولم يذكر المؤلف عدد الطلاب.

وفي لبنان وصل عدد المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية إلى ١٥٦٩ مدرســة يرتادها أكثر من ١٤٤ ألف طالب وطالبة ، وكان الازدياد والنمو ظــاهرا أكــثر فــي المدارس الأهلية والأجنبية. أما في سوريا فقد وصل عدد المدارس إلى ١١٦٥ مدرســة

منها ٦٩٤ مدرسة حكومية، وبلغ عدد الطلاب في المدارس الحكومية ٩٣٧١٧، وفي المدارس الخاصة والأجنبية ٩٦١٠١.

أما في فلسطين العربية فقد بلغ عدد المدارس الحكومية ٤٧٨ يرتادها ٧١٦٦٢ طالبا وطالبة. وفي الأردن بلغ عدد المدارس عام ٥٤/١٩٦٤ إلى ٧٣ كان بها ٩٨٧٤ طالبا وطالبة.

وفي العراق، وصل عدد المدارس الابتدائية إلى ٨٧٨ يرتادها ٩٧٦٣٦ طالبا وطالبة، و١٧ مدرسة متوسطة وثانوية يرتادها ١١٣٠٩، والثانويات المهنية ٧ بها ٩٤٨ من الطلاب، ومعاهد المعلمين الابتدائية ٧ يرتادها ١٣٤٤، والمعاهد العليا ٥ بها ١٧٩٠ طالبا وطالبة.

أما بلدان المغرب العربي، فلم يتجاوز عدد الأطفال المسجلين في المدارس الابتدائية بالمغرب ٤١٤٩٠، وفي الثانوية ١٠٠٠ سنة ١٩٤٥. وفي الجزائر بلغ عدد طلاب الابتدائي بالجزائر ١١٧ ألف طالب عام ١٩٤٠، ولم يكن عدد طلاب الثانوي يتجاوز ٤٥٠ طالبا عام ١٩٢٠، وإن كان جملة الطلاب في كل المراحل قد بلغ ١,١٧ مليون عام ١٩٦٠. وفي تونس بلغ عدد طلاب المرحلة الابتدائية ٩٥ ألفا سنة ١٩٤٩.

وإذا كانت بلدان المغرب "تونس والجزائر والمغرب" قد طبعت في تعليمها بالطابع الفرنسي استهدافا لفرنسة شعوبها، فإن ليبيا عانت غداة الحرب العالمية الثانية من وضع تجزيئي شاذ.

في فزان: طبق الفرنسيون النظام التعليمي الذي كانوا أوجدوه في إفريقيا الشمالية، ولاسيما في الجزائر، أما في برقة، فقد طبق الإنجليز المناهج والنظم المصرية بكل خصائصها، وصار التلاميذ يتعلمون اللغة الإنجليزية، اعتبارا من السنة الخامسة الابتدائية، أما في طرابلس فقد تكون نظام خاص، وإن كان متأثرا إلى حد كبير بالنظم والمناهج المصرية، وجعل اللغة الإيطالية اللغة الأوربية الثانية في مناهج المدارس الثانوية.

وفي أواخر القرن

وفي مرحلة الاستقلال، حرصت البلدان العربية، بدافع من حرارة استقلالها وإحساسها بضرورة تعويض ما فاتها، ورغبتها الملحة في تحديث نفسها، وإيمانها بأهمية العلم وحق كل مواطن في التعليم، على أن تتوسع في نظمها التعليمية أملا في أن تستوعب في المرحلة الأولى جميع أطفالها في سن هذه المرحلة، وفي أن تقدم أكبر ما تستطيع من فرص تعليمية لهؤلاء الأطفال في المراحل التالية. وإذا أخذنا عقد الستينيات مقياسا لهذا الحرص والاهتمام، وجدنا أن مجموع المسجلين بمراحل التعليم المختلفة قد ارتفع من ٨,٥ مليون سنة ١٩٦٠ إلى ١٢,٧ مليون سنة ١٩٦٥، ثم إلى ١٦,٣ مليون سنة ١٩٧٠، أي بنسبة قدرها ٩٠% خلال العقد كله، وهذا الارتفاع يعني أن البلدان العربية في جملتها، قد ضاعفت جهدها تقريبا من أجل توسيع فرص التعليم استجابة للعوامل المجتمعية المتغيرة/ محليا وإقليميا وعالميا "د. الغنام، مجلة التربية الجديدة، العدد الثاني ١٩٧٤".

هدر الإمكانات

لكن الدراسات التي أجريت على عدد من البلدان العربية بشأن الكفاءة التعليمية خلال الستينيات تشير إلى أن التعليم في هذه البلدان عانى هدرا كبيرا، فبدلا من ست سنوات كان التلميذ يقضيها في المرحلة الابتدائية، وثلاث في كل من الإعدادية والثانوية، بلغ متوسط عدد السنوات التي قضاها بالفعل في هذه البلدان ١٣,٥ و٥ و٢,٥ على التوالي. كذلك فإن نسبة المدخلات "ممثلة في عدد التلاميذ" إلى المخرجات "ممثلة في عدد المتخرجين" في المرحلة الأولى قد ارتفعت في بعض الحالات إلى ٢,٢٥، وفي المرحلتين الإعدادية والثانوية إلى ١,٧٦ و١,٣٧ على التوالي "بدلا من ١". كما هبط عدد من يتخرجون في المرحلة الابتدائية من كل ١٠٠٠ دخلوها قبل المدة المقررة "٦ سنوات" إلى ٣٩ طالبا وطالبة، وفي المرحلة الإعدادية والثانوية "بعد ٣ سنوات من الدراسة" ١٤٠ و٣٦٧ طالبا وطالبة.

وفي المرحلتين الإعدادية والثانوية "بعد ٣ سنوات من الدراسة" ١٤٠ و٢٩٧ طالبا وطالبة فقط. وكل هذا يعني أن أكثر من نصف ما كان ينفق على التعليم في جملة البلدان العربية كان يدخل في باب الخسارة المالية. فضلا عن الهدر في الإمكانات البشرية وما يسمى كلفة الفرص الضائعة "المرجع السابق".

وقد أدى العجز عن تعميم التعليم الابتدائي إلى زيادة حجم الأمية في البلاد العربية، وضاعف من حجم هذه الظاهرة أن نمو المرحلة التعليمية لا يسير بنفس السرعة التي يتكاثر بها السكان، فلقد زاد عدد الأميين مثلا من حوالي ٣٤ مليونا في عام ١٩٦٠ إلى حوالي ٥٠ مليونا في عام ١٩٧٠، ثم إلى ٥٥ مليونا في عام ١٩٧٦. ولكن ينبغي أن نشير إلى أن نسبة الأمية انخفضت من ٨١,٨% في عام ١٩٦٠ إلى ٧٣% عام ١٩٧٠ ثم وصلت إلى ٦٨% عام ١٩٧٦، حتى وصلت إلى ١٩٨٥، وهذا معناه أن الطريق للقضاء على الأمية يظل طويلا وشاقا في ظل هذه النسبة للنمو، وفقا لإحصاءات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

ووفقا للتقرير الدولي حول التنمية البشرية الصادر عن برنامج الأمم المتحدة ١٩٩٨، تفيد الأرقام العامة التي تشمل المنطقة العربية بأن عدد الأميين العرب انتقل من ٥٩,٨ مليون نسمة في عام ١٩٨٥ إلى ٦٦،٥ مليون في عام ١٩٩٥، وهو مرشح للتصاعد إلى ٦٩,٤ مليون نسمة في عام ٢٠٠٥ لأسباب عديدة ليس هنا مجال للإشارة إليها. ويلفت النظر أن الأمية تطول المرأة أكثر من الرجل، فنسبة الأميات العربيات كانت ٦٢% عام ١٩٨٥، وارتفعت إلى ٦٢,٩% بحلول عام ١٩٩٥.

العمل العربي التربوي المشترك

وفي الشهور الأولى لعمل الجامعة العربية كان العمل التربوي المشترك يحتل المرتبة الأولى على الأجندة العربية، والقارئ لنصوص أول معاهدة ثقافية صدرت في ١٩٤٥/١١/٢٧ سيذهله مقدار ما تحويه هذه النصوص من خطوات مقترحة، لو كانت قد عرفت الطريق إلى التنفيذ لربما كان حال العالم العربي غير الحال، فلسنا نحتاج إلى

التنبيه إلى أن التوحيد في مناهج التعليم ونظمه وفلسفته كان من شأنه أن يقرب وجهات النظر ومعايير التقييم، ويعزز من الروابط المشتركة، ويكفي أن نلقي نظرة على بعض هذه النصوص:

مادة ٢: توافق الجامعة العربية على تبادل المدرسين والأساتذة بين معاهدها العلمية بالشروط العامة والفردية التي تتفق عليها.

مادة ٣: توافق دول الجامعة العربية على تبادل الطلبة والتلاميذ بين معاهدها وقبولهم في الفصول المناسبة على قدر ما يتوافر لدى كل منها من أمكنة الدراسة.

مادة ١٢: تتفق دول الجامعة العربية على أن تدخل في مناهجها التعليمية من تاريخ البلاد العربية وجغرافيتها وأدبها ما يكفي لتكون فكرة واضحة عن حياة هذه البلاد وحضارتها، وتعمل على إنشاء مكتبة عربية للتلميذ.

مادة ١٣: تعمل دول الجامعة العربية على تعريف أبنائها بالأحوال الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية في سائر البلاد العربية بواسطة الإذاعة والتمثيل والصحافة أو بغيرها من الوسائل.

وفي التاسع والعشرين من فبراير ١٩٦٤ توافق دول الجامعة على "ميثاق الوحدة الثقافية العربية"، والذي نص في المادة الرابعة منه على: "تعمل الدول الأعضاء على بلوغ مستويات تعليمية متماثلة عن طريق تنسيق أنظمة التعليم فيها، وبخاصة توحيد السلم التعليمي، وتوحيد أسس المناهج وخطط الدراسة، والكتب المدرسية، ومستوى الامتحانات وقواعد القبول، وتعادل الشهادات، وأساليب إعداد المعلمين، وإدارة المؤسسات التعليمية". إن القارئ العربي لمثل هذه النصوص، وهو في أواخر عام ١٩٩٩، إذا لم يعرف سلفا أنها نصوص قد سبق اعتمادها فعلا منذ عشرات السنين فلربما خيل إليه أن أحدا من الحالمين بما نريد أن تكون عليه الأحوال في القرن القادم، قد اقترحها!!

وشهدت الساحة التربوية العربية ظهور تنظيمات قومية كان لها جهود ضخمة مـــن حيث عقد المؤتمرات التي يلتقي فيها الخبراء التربويون، ويتبادلون الـــرأي فـــي الـــهم التربوي العربي العام، ومن حيث إجراء الدراسات والأبحاث وإصدار الكتـــب العلميـــة المتخصصة والعامة التي تتناول قضـــايا عربية تربوية، ومن حيث تبادل العـــون بيـــن الدول الأعضاء، ويقف على رأس هذه التنظيمات، المنظـــمة العربية للتربيـــة والثقافـــة والعلوم والتي ظهرت في ١٩٧٠/٧/٢٥ بالقاهرة، وقد خلفت الإدارة الثقافية التي كـــانت تباشر العمل التربوي منذ إنشائها عام ١٩٤٥.

وكذلك خرج إلى الوجود اتحاد المعلمين العرب في عام ١٩٦١، واتحاد الجامعـــات العربية الذي مارس نشاطاته بدءا من عام ١٩٦٥، فضلا عن الجـــهاز العربـــي لمحـــو الأمية وتعليم الكبار.

ومن أبرز ما تم إنجازه على المستوى الفكري التربوي، عملان على أعلى مســـتوى يمكن أن نأمله في ظل المعطيات العربية القائمة، أولهما استراتيجية محو الأمية، التـــي صدرت عام ١٩٧٦، ثم استراتيجية تطوير التربية العربية عام ١٩٧٨.

ولعل أبرز ما يمكن ملاحظته على هذه المسيرة، وخاصة من البعد العربي المشترك أن الحماس والعاطفة والطموحات المتجاوزة لأرض الواقع العربي جعل من كثير مـــن الأعمال العربية المشتركة مجرد أماني وأحلام، ونتصور أننا ما دمنا قد سجلناها علـــى الأوراق، ومهرناها بالتوقيعات والأختام، فإن جهدنا قد بلغ سدرة المنتهى، دون أن نتنبـــه إلى أن النصوص، كي تعرف طريقها إلى التنفيذ، لابد وأن تتواضـــع فـــي طموحاتـــها، وتنهج نهج التدرج والتخطيط المرحلي، وأن من الضروري أن تصاغ صياغات إجرائيـــة ترسم سبل التنفيذ، وتطرح البدائل المختلفة القادرة على مواجهة ما يطرأ من تغيرات.

ومن ناحية أخرى، فدائما ما أتذكر بكل الأسى وبكل الأسف تلك العبارة الشهيرة التي أثرت عن الشيخ محمد عبده، عندما قال: لعن الله السياسة، بل وعمم طلب اللعن حتى على فعل "ساس" ومشتقاته!

فإذا كنا نرى الواقع التربوي العربي المشترك قد تراجع عما كان عليه من عشرات السنين، فما كان ذلك إلا بفعل الأعاصير السياسية، فقد يوقع اتفاق أو معاهدة للعمل التربوي المشترك بين دولتين أو عدة دول عربية، ثم يحدث لأمر ما أن تهب عاصفة خلاف سياسي حاد، فإذا بكل النصوص تذروها الرياح، وإذا بما يكون قد عرف طريقه إلى التنفيذ في خبر كان وتعود الأمور إلى نقطة الصفر. بل ربما تتخذ خطوات أخرى عكسية، وكأن ذلك من باب الانتقام! لقد كان من أبرز الفئات التي تحملت أوزار العواصف السياسية العربية، المعلمون، فلظروف التطور الثقافي، توافر لمصر – مثلا – أعداد غفيرة من المعلمين الذين كانت تستعين بهم دول عربية، تأخرت بها ظروفها التاريخية من حيث التطور التربوي، فإذا ما تعكرت أجواء السياسة بين مصر وهذه الدولة أو تلك، كان على المعلمين المصريين أن يحملوا عصيهم وأمتعتهم على أكتافهم ويسارعوا بالاستجابة لأوامر الترحيل والعودة إلى بلدهم.

إن أكثر ما نتمناه حقا هو أن ننظر إلى "روح" و"أساليب" العمل في التنظيمات الدولية المختلفة، والتي تشترك فيها الدول العربية نفسها، فجهود اليونسكو "مثلا"، غالبا ما تنشأ وتستمر بين الدول الأعضاء بغض النظر عما يكون بينها من تباينات واختلافات حادة أو بسيطة، ذلك لأن هذه هي فلسفة العمل الثقافي والجهد التربوي، أن يقفز على حواجز الاختلافات التي تمليها المصالح المتضاربة، أو التي بذرتها أخطاء سابقة، والعمل على إيجاد جسور من التفاهم المشترك.

كفاءه التعليم بين الماضي والحاضر والمستقبل[1]

ما إن يطل علينا موسم امتحانات الثانوية العامة إلا ويحتدم الحوار حـــول مجمــل قضايا التعليم, وتموج مختلف المنتديات والصحف بالتعليق والتقويـــم لمســيره التعليــم وشئونه وشجونه, ومن بين تلك الرؤي ما يتردد في المقارنة بين أحـــوال التعليــم فــي الماضي والحاضر, مصوره ما كان عليه في الأيام الخوالي في ألـــوان ورديــه زاهيــة اقرب ما تكون إلى الذكري الرومانسية منها إلى الواقع الموضوعي, ومن خـــلال ذلــك المنظور غير العلمي تبدو المفارقة بين ما كان وما هو كائن, ومن الظواهــر الإنســانية العامة ما يوجد من تفاوت في سياقات البيئة المجتمعية في مختلف حقب التـــاريخ, ممــا اصطلح علي تشخيصه بالفجوة بين الأجيال, خاصة في زمن التغيرات المتلاحقة كما فــي عالم اليوم, ومع ما يمارسه جيل الكبار من هيمنة فانهم كثــيرا مــا يفــاخرون بذواتــهم وبمستويات تعليمهم ومسالكهم, واصفين الأجيال الجديدة والناشئة بالتدني فــي تكوينــهم وقيمهم وشخصياتهم, بما في ذلك تدني مستوياتهم التعليمية, وأتذكر في هذا الصدد مقولــة أبي العلاء المعري: لكل جيل أكاذيب يدين بها فما تفرد يومــا بالــهدي جيــل تتحــدث رومانسية الكبار مثلا عن أيام(الكتاب) والعمل علي إحيائه, حيث كان بتولــــي تحفيــظ القران, وإتقان اللغة العربية ونطقها السليم واستخداماتها وجمال ألفاظها وعباراتها!!

ويرون أن خريج المدرسة الابتدائية كان يجيد القراءة والكتابة بلغه عربيـــه ســليمة ويحفظ كثيرا من الأشعار القديمة والحديثة, ويجيد اللغة الإنجليزية أو الفرنسية, وأحيانــا اللغتين!! ونتابع صور التمجيد لأحوال التعليم في مختلف مراحله في مبالغه مقصـــودة أو غير مقصودة لإظهار المفارقة بينها وبين أحوال التعليم الراهنـــة وفـــي هـــذا الإطـــار الرومانسي غير الموضوعي تتم المقارنة بين المـــاضي والحـــاضر, دون التفـــات إلـــى الاختلاف بين ظروف الحياة وتبدل الأحوال, كما يقول ابن خلدون, ومن ثـــم لا يســـتقيم

---

[1]) حامد عمار، "كفاء التعليم بين الماضي والحاضر والمستقبل" جريدة الأهرام، ٤ يونية ٢٠٠٣.

منطق المقارنة إذ الواقع أن للماضي في سياق العام إيجابياته وسلبياته, كما أن للحـــاضر إيجابياته, وليس كله سلبيات وحين يتم الاستشهاد بنماذج من ضعف المستويات الحاليـــة مقارنه بالماضي سواء في القراءة أو الكتابة أو في المهارات علي المســتوي الجـــامعي, فإن الإنصاف العلمي يقتضي معرفة نسبتها إلى جمله المقيدين في تلك المرحلة التعليميـة أو من خريجيها, وكما يقول المثل العربي, فان الاستشهاد بمفرد الأمثال ليـس مــن داب الرجال, وفي مسيره التعلم بين الماضي والحاضر تكفي الإشارة إلـى, حجـم الملتحقيـن بالمنظومة التعليمية في مختلف مراحلها في ثلاث نقاط زمنية ففي عام١٩٥٣ كان عـــدد الطلاب في مختلف مراحل التعليم لنحو(٥٤٠) ألف طالب وفي عام١٩٧٠ بلــغ العـدد لنحو(٩) ملايين وفي عام٢٠٠٣ يبلغ العدد حوالي(١٦) مليونا.

ولقد كان التعليم حتى عام١٩٥٣ متاحا لأهل القدرة المالية علي دفع مصروفاته ومع مجانية التعليم الثانوي عام١٩٥١ ثم مجانية التعليم العالي عــام١٩٦١ أتيحـت فـرص تعليمية لمختلف الشرائح الاجتماعية, حقا دستوريا وإنسانيا, ومنذ الستينيات تدفــق ســيل الطلب الاجتماعي من البنين والبنات علي مختلف مراحل التعليم بدرجه غـير مســبوقة, ولعله من اللافت للنظر هنا أن مجموع عدد طلاب التعليم الثانوي العام كان نحــو(٣٢٠) ألف طالب عام١٩٦٠ أي أقل من عدد الطلاب المتقدمين لامتحان السنة الثالثة في شهادة الثانوية العامة هذا الصيف.

ولسنا نحاول هنا أن نبرر ما قد يوجه لأوضاع التعليم من خلل مــرده نمــو حجــم الأعداد المتدفقة علي مجري المنظومة التعليمية, وإنما نسعى إلى وضع أيدينا علي أحــد الأسباب الرئيسية التي تركت آثارها عبر عقود من الزمن دون أن يتم التنبــه إلــى مــا تنشده من الفاعلية والجودة في مخرجـــات التعليـم, والحــاصل أن اســتمرار الطلــب الاجتماعي علي التعليم مقترنا بمعدل عال من النمو الطبيعي للسكان لم يرافقه أو يســبقه التحسب لمتطلباته من البنية الأساسية في المباني والتجــهيزات لتســكين تلـك الأعــداد

المتزايدة من الطلاب، مما أدى إلى(حشرها) في الإمكانات الموجودة فعلا، والتي تقادمت نسبه عالية منها في مرافقها وأحوالها المؤسسية.

ودور البنية الأساسية في فاعليه التعليم وكفاءته لا يقل أهمية عن هذا الدور في الاقتصاد وإنتاج السلع والخدمات، حيث تمثل تلك البنية العمود الفقري لحركه كل منهما والحاصل انه منذ حرب يونيو١٩٦٧ لم يتم بناء إلا عدد قليل جدا من المدارس لمواجهه اطراد الزيادة في أعداد الطلاب في مرحله ما قبل التعليم الجامعي، مما ألجأ كل من الوزارة والجامعة إلى اتباع سياسة الحشر . كما هو الشان في وسائل النقل والمواصلات العامة. ولم تبدأ معالجه هذه المشكلة التي تعتبر ركنا ماديا وفنيا أساسيا وشرطا لازما لكفاءة العملية التعليمية إلا منذ منتصف عقد التسعينيات حين بدا تنفيذ مشروع الأبنية المدرسية بمعدل يتراوح ما بين(١٥٠٠ ٢٠٠٠) مدرسه جديده سنويا، إلى جانب إصلاح وترميم المدارس القائمة ويقدر عدد المدارس التي تم بناؤها فعلا منذ ذلك التاريخ بنحو(١٢) ألف مدرسه. ولابد من الاستمرار في هذه المعدلات للسنوات العشر المقبلة مهما تكن الضرورات الاقتصادية التي ينبغي إلا تبيح المحظورات التعليمية. وهذا القصور في إقامة البنية الأساسية يمتد أيضا إلى التعليم الجامعي، حيث انه لم يتم بناء جامعات جديده أو توسعات كبيره منذ منتصف السبعينيات، برغم تنامي الطلب الاجتماعي علي التعليم العالي ومواجهه الأعداد المتزايدة المتدفقة من مرحله التعليم الثانوي، ولا تزال بعض الجامعات الإقليمية لم تستكمل مقوماتها الأساسية في المباني والتجهيزات ولعلنا نطمح أيضا خلال السنوات العشر المقبلة في أن يتحقق لدينا بعض من الإنجاز الذي أوصى به تقرير المجالس القومية المتخصصة الصادر عام١٩٩٧ من أن يكون لكل٢ مليون من السكان جامعه مصريه.

وتدل البيانات التالية علي النمو الهائل في التعليم الجامعي حيث زاد عدد المقبولين من حوالي(٣٤) ألفا عام١٩٧٠ إلى(٨٩) ألفا عام١٩٨٠ والي(١٣١) ألفا عام١٩٩٣ إلى(٢٤٣) ألفا عام٢٠٠٢ وزاد عدد المقيدين في تلك السنوات علي التوالي من(١٥١)

ألف طالب إلى(٤٨١) ألفا إلى(١,٢٠٠) ألف, وتم هذا التوسع في نفس مباني الجامعات المصرية الاثنتى عشرة منذ عام١٩٧٥, اللهم إلا مع إضافات, وتوسعات محدودة هنا وهناك

ومن قضيه ضعف البنية الأساسية وعدم سواكبتها للنمو المطرد علي أعداد التعليم قبل الجامعي والتعليم الجامعي واللازمة لتسكينهم(لا لحشرهم) تولدت معظم المشكلات التي تواجه المنظومة التعليمية, ولعل أهم هذه المشكلات الناجمة عن تراكم أعباء الماضي كثافة الفصول المدرسية وازدحام المدرجات والمعامل الجامعية إلى درجه غير مسبوقة, وقد ترتب علي هذه الكثافة العددية ضعف القدرة علي التواصل الجيد في العملية التعليمية وفي التفاعل المثمر بين الطلاب وأساتذته, وبين الرعاية الخاصة التي تستوجبها الفروق الفردية بين الطلاب, سواء من المتعثرين أو المتفوقين.

ومع هذه الأعداد المتزايدة من طلاب الثانوية العامة وطموحاتهم في الالتحاق بالجامعة وفي ضمان الانعتاق من عنق الزجاجة والمرور منه بسلام يشتد التنافس الحاد والقلق السائد في امتحان الثانوية العامة, وبخاصة مع طموح جميع الطلاب للالتحاق بما يعرف بكليات القمة, وهكذا تلتقي مشكلات التعليم ما قبل الجامعي بمشكلات الفرص في التعليم الجامعي, وتلتقي هذه بضيق فرص الاشتغال في سوق العمل, وموضوع سوق العمل قضيه ذات اثر بالغ في تأثرها وتأثيرها بالتعليم, ولا يتسع المجال هنا للتفصيل فيها.

ونظرا لحده التنافس علي التعليم الجامعي, والارتباط الوثيق بين التخرج من الجامعة وفرص الالتحاق بسوق العمل, أطلت الدروس الخصوصية برأسها, ولوثت كثيرا من أهداف التعليم المدرسي والجامعي, وغدت نوعا من الإدمان لدي الطلاب, وواجبا شبه مقدس من واجبات أولياء أمورهم نحو أبنائهم وبناتهم, كما فتحت باب الاتجار بالتعليم علي مصراعيه.

١

وقد صاحب ذلك تهاون كثير من المدرسين في أداء واجبهم النبيل داخل المدرسة، كما أدى إلى قدر من التسيب والاسترخاء في انضباط الطلاب والانتظام والاهتمام بما ينبغي أن يتعلموه في فصولهم، معتمدين علي الدروس الخصوصية وكتبها ومذكراتها، موثرين تعاطي كبسولات النجاح لاختزال معاناة الدرس والتحصيل الذاتي. أن ممارسه الدروس الخصوصية تجاره لا أخلاقية شانها شان الاتجار بأقوات الشعب، ومهما يكن من تبرير لخطيئة الدروس الخصوصية، فإنها اختراق بشع لعمليه التعليم والتعلم،ولابد من مشاركة جميع الأطراف المعنية بمقاومتها وخنقها أينما وجدت،ومهما ولد ذلك من مشاعر نحو من يقاومونها.. كما لابد من اتخاذ جميع الإجراءات لضبط العملية التعليمية علي مستوي المدرسة باعتبارها خط الإنتاج النهائي، وهذا يتطلب الاختيار الدقيق لمؤهلات مديري المدارس ونظارها من الشخصيات المؤهلة علميا والمشهود لها بالقدرات الإدارية الحازمة وبالقيم الأخلاقية السامية لضبط الإدارة المدرسية، وذلك بصرف النظر عن معايير الأقدمية التي يعطي لها حقها المالي دون أن تكون معيارا في اختيار القيادات المدرسية، لتحمل ما تقتضيه من مسئوليات.

نعود مره أخرى إلى قضيه البنية الأساسية فإنها مرتبطة ارتباطا وثيقا بما يخصص للتعليم من موارد مالية، وعلي الرغم من الزيادة الهائلة في حجمها المطلق من أوائل التسعينيات إلا أن ما تراكم خلال العقود السابقة من تدهور ومن ضغوط بشريه وما تتطلبه احتياجات تعليم المستقبل قد أدى إلى أن ضاقت بها إمكانيات التعليم والتعلم، ولا يزال الأمر في حاجه ملحه إلى متابعة توفير المباني والتجهيزات وتخصيص الموارد المالية اللازمة التي ينبغي أن يتحمل المجتمع عبئها من نظام ضريبي متطور، وبكل التضحيات الممكنة من مختلف الشرائح الاجتماعية، وبخاصة أصحاب الدخول والثروات العالية دون المساس بمجانية التعليم والواقع أن ميزانية التعليم خلال هذا العام، وهي من اعلي الميزانيات حجما حيث تصل إلى(٢٨) مليارا، إنما تمثل١٤,٥% من مجمل الإنفاق السنوي العام، وحوالي٤,٥% من الناتج القومي الإجمالي، ثم أن جزءا كبيرا منها يعود إلى باب المرتبات والأجور ومن ثم فان الحاجة ماسة إلى زيادة حجم الإنفاق علي

التعليم،وبخاصة في بند النفقات الرأسمالية والإنشائية، ومن المؤشرات التي تطرحها هيئـه اليونسكو لبداية انطلاقه حقيقية في تحسين أحوال التعليم في الدول النامية السعي إلـى أن يخصص للتعليم حوالي٥٠% من الناتج القومي الإجمالي أو حوالـي١٨% مـن جملـه الإنفاق السنوي في الموازنة العامة.

وخلاصه الرأي في أولويات المستقبل التأكيد علي ضرورة زيـادة ملحوظـة فـي المخصصات المالية للمنظومة التعليمية كلها وبخاصة في بند الإنفاق الرأسمالي، وسـوف يودي هذا إلى التخفيف من أعراض التكدس في الفصول والمدرجات، وانه مـع ضبـط العملية التعليمية علي مستوي المدرسة/ المصنع بقياده رشيدة حازمـة، سـوف تتوفـر الشروط الأولية اللازمة لتحسين الأداء التعليمي ونواتجه، وتخفف حـده الطلـب علـى الدروس الخصوصية أما المشكلات الفنية الأخرى، فلعل أعداد المعلـم يحتـل أولويـة متقدمة في التعامل معها ومواجهتها، وتلك قضيه كبري تتطلب متابعة التطوير الجـذري لكليات التربية لإعداد معلم المستقبل الذي سوف يتولى إمامة التعليم والتعلم فـي زمـان غير زماننا، مجهولة أكثر من معلومة مما يتطلب التكويـن الـلازم لمواجهـه مختلـف التحديات.

الدروس الخصوصية تهدد السلام الاجتماعي[1]

حين يعترف وزير التربية والتعليم بأن هناك مخططات فعلية تستهدف تدمير التعليم في مصر والوطن العربي بالكـامل فـإن الأمر يبدو شديد الخطورة.. وحين يعترف أيضا بأن مافيا الدروس الخصوصية استفحلت حتى وصل دخل أحد المدرسـين إلي نصف مليون جنيه شهريا فلابد أن تتسع أعيننا ونشهق ونضع أيدينا علي قلوبنا ونحن نسأله: وماذا فعلت يـا سـيادة الوزير؟

هكذا.. كان الدكتور حسين كامل بهاء الدين شديد الصراحة والمباشرة في حواره معنا حتى بدا الأمر وكأنه قرر أن يفجر كل القنابل مرة واحدة وأن يضع يده علي مواطن الخطر.. لذا كـان طبيعيـا أن يتحول الحوار إلي جلسة مكاشفة.. ربما لأن الوزير قرر بالفعل أن يقول كـل شـيء.. وأن يفكـر بصوت مسموع!

•• مع بداية كل عام دراسي يهاجمنا صداع الدروس الخصوصية وهناك اتهام لك ـ سيادة الوزيـر ـ بالفشل في معالجة هذا الأمر.

- أنا لم أفشل وأيضا لم أنجح بالقدر الذي أتمناه ولكنها ظاهرة مزعجة جدا بالنسبة لي وتفسيري الوحيد لها أنها أصبحت تمثل سلوكا اجتماعيا اعتاد عليه الطالب وولي الأمر واستمرأه المدرس الخصوصي الذي يكسب مبالغ طائلة جدا لن توفرها له الوزارة أو الحكومة حتـى لـو كـانت ميزانيتها ٣٠ مليار جنيه سنويا فمثلا عندما نقول إننا سنرفع راتب المدرس مـن ٢٠٠ جنيـه إلي ٥٠٠ علي الأكثر لابد أن نسأل أنفسنا كيف نواجه بهذا الرقم الزهيد مدرسا يكسـب نصـف مليون جنيه في الشهر ولديه مؤسسة تساعده وسكرتارية وسيارة فخمة بالسائق ومكان يستقبل فيه المجموعات.

•• نصف مليون كيف يجمعها المدرس شهريا؟

- أجاب الوزير بحدة: أقسم أنني أعرف أسماء المدرسين الذين وصلوا إلي هذه الأرقام ببسـاطة هذا المدرس يتقاضى ١٥٠ جنيها من الطالب والمجموعة عنده عشرة أفراد علي الأقل ومتوسط عدد المجموعات في اليوم لا يقل عن عشر مجموعات.. اضرب بطريقة حسابية سـوف تجـده يحقق نصف مليون جنيه شهريا.

•• والوزارة تعرف أسماء هؤلاء المدرسين وتتركهم؟

---

[1]) – أجرى الحديث أحمد فرغلي، (مع الوزير حسين كامل بهاء الدين) "الأهرام العربي الأسبوعية في (١٥ سبتمبر ٢٠٠١.

- بكل أسف أصبحوا أباطرة لكننا لن نتركهم وسوف نستمر في مطاردتهم ولكن الأدهى من ذلك أنني وجدت أن بعض المديرين في المدارس والمديريات يتسترون عليهم ويتردد أنهم يتقاضون منهم راتبا شهريا ولذلك فأنا أطالب كل ولي أمر بعدم الاستجابة لابتزاز المدرس الخصوصي ومن لا يأخذ حقه في المدرسة يأتي إلي الوزارة ليس ولي الأمر فقط لكنني أطالب التلاميذ أنفسهم بالمجيء إلي الوزارة لتقديم شكواهم.

•• هل أصبحت الدروس الخصوصية نقطة ضعفك الأولي في العملية التعليمية؟

- الدروس الخصوصية نقطة خطيرة وأنا شخصيا اعتبرها خطرا لا يهدد المؤسسة التعليمية فقط بل يهدد السلام الاجتماعي كله في مصر.

•• هناك مشكلات كثيرة تؤرق أولياء الأمور في مصر ولعلك تسمع بأن المدارس الخاصة أصبحت تفرض(إتاوات) علي كل من يتقدم إليها وأصبحت تتقاضى مبالغ طائله فهل يعقل أن يدفع ولي أمر تلميذ في تمهيدي سبعة آلاف جنيه في إحدى المدارس الخاصة؟

-أولا الذي يقبل أن يدفع إتاوة لمدرسة خاصة يسهم في حدوث المزيد من الفوضى وأنا من جانبي وجهت تحذيرات شديدة لأصحاب المدارس الخاصة وقمت بإحالة بعض مسئولي المدارس إلي التحقيق عندما توافرت أدلة تثبت فرضهم إتاوة علي الأهالي لكن المشكلة أن هناك مدارس تتقاضى سبعة آلاف أو خمسة آلاف رسوما سنوية من التلميذ وأنا لا أملك تحديد الأرقام وليست من مهمتي لأن هناك لجنة تقوم بذلك.

•• أليس هناك حد أقصي وأدني لقيمة الرسوم في المدارس الخاصة وما شروط تقنين الرسوم؟

- المصروفات تقنن حسب الإنشاءات ونوعية التعليم الذي تقدمه المدرسة ويضاف إليها هامش من الربح وكل هذا تحدده لجان خاصة وفقا لظروف كل مدرسة تحت إشراف الوزارة وأي مبالغ تضبط خارج هذا النطاق تعتبر إتاوة.

•• وماذا عن فكرة التعليم المميز التي طرحت في أحد الاجتماعات في مجلس الوزراء والتي يشعر الناس بأنها بداية فعلية لخصخصة التعليم في مصر؟

- أرجوكم لا تفهموها علي أنها خصخصة لأنها لو كانت كذلك لطبقت علي المدارس الحالية.

•• ما خلفية وحقيقة الفكرة؟

- الفكرة تتلخص في إقامة مدارس ذات نمط مميز تقدم فيها الدولة الأرض برسم وحق انتفاع ثم تكون هناك تكلفة استثمارية وتكلفة تشغيلية وحقيقة الفكرة أن هناك حوالي ١٠% من أبناء الشعب قادرون علي الإنفاق علي تعليم أبنائهم وهم ينشدون تعليما متميزا في مدارس متميزة ما المانع أن يتكفلوا اختياريا بنفقات تعليم أولادهم ويسهموا في إقامة مدارس يتولون الإنفاق

عليها وتكون لهم أسهم فيها وينتهي دورهم فيها بتخرج أولادهم في المدرسة ثم يدخل شخص آخر لشراء السهم.

•• هل هناك قيمة مالية محددة سوف يشارك بها ولي الأمر المقتدر؟

- قيمة السهم الثابت قدرت من جانب رئيس الوزراء بثمانية آلاف جنيه من التكلفة الاستثمارية لكل تلميذ وثلاثة آلاف جنيه تكلفة تشغيلية سنويا.

•• أشرت إلي منهج الأخلاقيات والسلوكيات وهاجمك البعض معتبرين أنه أصبح بديلا عن مادة الدين في المدارس فما حقيقة الأمر؟

- نتيجة للسلبيات التي تحدثت عنها في الإجابات السابقة فكرت طويلا وقلت نضع هذا المنهج وهو ليس له علاقة بمادة الدين ولا يؤثر عليها ولكنه يعتمد علي الأديان والعلوم الإنسانية والسلوكية وقبل أن نضع المادة أخذنا رأي رجال الأزهر والكنيسة الذين شاركوا معنا بممثلين رسميين في إعداد المادة وهذا المنهج يعتمد بشكل أساسي علي الصدق والتسامح والأمانة وإتقان العمل والتسامح والتعاون وحب الخير وندلل علي هذه القيم بما ورد في هذه الأديان وفي سير الصالحين والزعماء والمفكرين والسياسيين علي المدى الطويل فهل يؤثر هذا علي مادة الدين أم أنه إضافة ودعم لها.

•• سيادة الوزير نعترف لك بالذكاء السياسي فقد نجحت في اكتساب مؤيدين من أهل التعددية واحتفظت بأصدقاء عهد الشمولية كما يتعاون معك خبراء وخبيرات من خريجي الحضارة الغربية ويشيد بك البعض بينما يهاجمك البعض الآخر بشدة ويتهمونك بالفشل معتبرين أن كل ما فعلته كان بمثابة تجارب لم يثبت جدواها كيف تفسر ذلك؟

- أجاب مبتسما: في الحقيقة التعليم في معناه العميق هو تغيير لمفاهيم وسلوكيات البشر. ويعد من أصعب الأمور وفي كل الأزمنة وفي جميع الدول كان يقابل تغيير السلوكيات مقاومة شديدة لأن التغيير يمس عادات وتقاليد مصالح اعتادوا عليها مثلا المدرس الذي يستفيد من الدروس الخصوصية بفضل الدراسة٣ فترات وليس فترة واحدة حتى يتمكن من ممارسة نشاطه.. وصاحب الفكر المتطرف الذي يعمل لحساب آخرين لا يفصح عن نياته لكنه يكتب أو يتكلم أو يعارض معتمدا علي أساليب أخري وثالث يقول لك حسين بهاء الدين يكرس الفكر الأمريكي والصهيوني ويسطح المفاهيم الإسلامية ويلغي عقيدتنا ويطمس هويتنا ورابع يؤيد ما نقوم به ويقتنع به وخامس لا مع هذا ولا ذاك.. وكل هؤلاء لهم أنصارهم ولهم من يمثلونهم في كل قطاعات المجتمع.

•• لكنك متهم بالتخريب وأن سياستك لم تقدم للتعليم شيئا؟

- قل لي ما الذي خربته وهل كل ما قدمته لا يذكر هل المؤتمرات القومية لتطوير التعليم التي بدأت منذ عام٩٣ إلي الآن غير مهمة؟! هل المدارس التي بنيناها في ظل التكدس السكاني لا تذكر؟ وهل كان من الأفضل أن تستمر الدراسة بنظام الفترات الثلاث ؟! في الواقع نحن نتبع في مصر علما حديثا جدا أنا أسميه علم الينبغيات فمثلا تجد كاتبا يصرخ ويقول ينبغي الانتقال من الحفظ والتلقين إلي الفهم والتحليل ونحن نطبق ذلك منذ عدة سنوات ينبغي تغيير أسلوب الامتحانات والأسئلة وعندما يأتي سؤال يقيس الفهم نهرع إلي الجرائد ونقول في وزير التعليم أكثر مما قاله مالك في الخمر.

•• إذن أين المشكلة ومن المسئول عنها إذا كان الوزير المسئول يري عكس ما يراه المستفيدون من التعليم؟

- هناك أمور تتعلق باستعجال النتائج فالتعليم الذي بدأنا تطويره منذ ثماني سنوات لن نبدأ في جني ثماره قبل١٢ عاما أخري لأن الطالب أمامه مراحل دراسية أخري..

•• وهل الذين ينتقدون سياستك التعليمية كلهم يتجنون عليك؟ ولماذا الشعور بأنها ليست سياسة ثابتة؟

-السياسة العامة للتعليم هي سياسة قومية وليست سياسة وزير أو فرد بعينه وغالبا ما توضع من خلال أجهزة قومية كبري تمثل كل طرف وطوائف المجتمع.

•• أليست هناك سلبيات تلمسها بنفسك في التعليم؟

- أنا لا أخلط الأمور ولا أقول إن الصورة وردية واضح أن هناك سلبيات لكن هذه السلبيات لا تمس السياسة العامة لأن هناك فارقا كبيرا بين السياسة والتطبيق فمن الوارد أن تحدث أخطاء أثناء التطبيق.

•• ليتسع صدرك لي أكثر.. لماذا فقدت المدرسة الحكومية ومدرس الوزارة الهيبة والدلائل بالطبع كثيرة؟

- ربما يرتبط ذلك بعوامل كثيرة مثل قدرة المدرس علي توصيل المعلومة والمناخ العام والظروف الاجتماعية وتربية الأولاد ناهيك عن الظواهر التي يراها الأطفال مثل العنف وبعض الممارسات السلبية في المجتمع.

•• أخيرا هناك مخالفات رصدها الجهاز المركزي للمحاسبات حول الأداء في الوزارة وتناولت الأجهزة الرقابية حكاية شرائك سيارة مرسيدس حديثة من مخصصات (التلاميذ) المالية في الوزارة؟

-يا راجل ده حكاية رواها البعض ولكنها هبلة وعبيطة.

•• نريد أن نعرفها؟

- الحكاية أنني كنت أركب سيارة قديمة موديل٨٠ ومنذ فترة وأنا أعاني تكرار الأعطال والصيانة وغالبا ما كنت أسافر بها في جولات في المحافظات وتتعطل فجأة مما كان يدفعني إلى أخذ سيارة الحراسة أو استقل تاكسي.

•• نظرت إليه بدهشة تركب تاكسي وأنت وزير؟

- نعم.. ركبت تاكسي أكثر من مرة وما المانع ألست مواطنا مصريا.

•• نعود إلي حكاية السيارة؟

- المهم تقدمت بطلب إلي الدكتور كمال الجنزوري أثناء رئاسته الحكومة السابقة طلبت منه تخصيص سيارة من سيارات مجلس الوزراء ولكنه رفض وقال لي اشتريها من ميزانية الوزارة وحصلت علي موافقة رسمية من رئيس الوزراء وأحيل خطاب الموافقة إلي الشئون المالية والإدارية في الوزارة واتخذت جميع الإجراءات القانونية وعن طريق إحدى الشركات المصرية قمنا بشراء سيارة بمبلغ٢٢٠ ألف جنيه وكنت آخر وزير يقوم بشراء هذه السيارة.

•• طرحت أخيرا فكرة إلغاء امتحانات النقل وقوبلت الفكرة بجدل كبير فما هي فلسفتك في ذلك؟

- المسألة أن أولادنا يعانون نفسيا من كثرة الامتحانات مما يجعلهم في توتر دائم وفي الأنظمة الغربية ثبت عدم جدوى امتحانات سنوات النقل فمثلا يكون هناك امتحان في الصف الثالث الابتدائي وآخر في السادس والإعدادي والثانوي.

•• لكن هذا قد يسبب حالة من اللامبالاة ربما تؤدي إلي تراجع مستوي أولادنا التعليمي لأن الطالب في مصر يذاكر لكي ينجح؟!

- لا أظن أن يحدث ذلك لأن هناك اختبارات لقياس المستوي كما أنني طرحت الفكرة للنقاش وسوف نأخذ بما تستقر عليه الأغلبية من المتخصصين والمهتمين بالتعليم.

اعترافات د. حسين كامل بهاء الدين*

أصباح الثلاثاء الماضي، عقد الرئيس حسني مبارك اجتماعا مهما لدعم خطة التعليم، والقضاء علي مشكلة الأمية المزمنة، إلي جانب استعراض خطط وسياسات التعليم الحالية والمستقبلية.

حضر الاجتماع الدكتور عاطف عبيد رئيس مجلس الوزراء والسيد صفوت الشريف وزير الإعلام وأمين علم الحزب الوطني الديمقراطي الحاكم والدكتور حسين كامل بهاء الدين وزير التربية والتعليم والدكتور عبد الرحيم شحاتة محافظ القاهرة واللواء حسن حميدة محافظ المنيا واللواء عادل لبيب محافظ قنا والدكتور زكريا عزمي رئيس ديوان رئيس الجمهورية

في أعقاب هذا الاجتماع بالغ الأهمية.. أدلي السيد صفوت الشريف بتصريحات مقتضبة نقلها التليفزيون علي الهواء مباشرة، كما نشرتها الصحف في اليوم التالي في صدر صفحاتها الأولي

حقيقة أن هذه التصريحات قدمت صورة "وردية" اللون أقرب إلي "الفوشيا".. من فرط تفاؤلها بحاضر، ومستقبل التعليم في مصر لكن حقيقة أيضا أن وزير الإعلام أخفي عن الرأي العام سهوا أو عمدا.. لا أدري معظم ما قاله الدكتور حسين كامل بهاء الدين، في هذا الاجتماع.. ويستحق عليه الإعجاب، والاندهاش، والاستغراب.

إن أبلغ وصف لما قاله وزير التربية والتعليم هو أن الرجل جلس بشجاعة يحسد عليها علي كرسي الاعتراف، وأطلق العنان للسانه ليدلي بأخطر الاعترافات علي ما ارتكبه في حق التربية والتعليم. والأغرب من ذلك أنه لم يكتف بإعلان تحمله مسئولية الأخطاء التي ارتكبها منذ توليه منصبه وحتى اليوم، وإنما كان شجاعا، و كريما، و فارسا، و نبيلا. إلي أقصي مدي عندما اعترف قائلا:

" رغم أن انهيار العملية التعليمية بدأ منذ نهاية الخمسينيات، ورغم أنني لم أتول المسئولية إلا خلال العقدين الأخيرين فقط.. إلا أنني أتحمّل المسئولية كاملة عن خطايا وزراء التربية والتعليم الذين سبقوني في القفز علي الكرسي والالتصاق به، والتربع فوقه".

شجاعة هذا الاعتراف ترجع إلي أننا تعوّدنا دائما علي إصرار الوزراء، وكبار المسئولين، علي تبرئة أنفسهم من أي أخطاء تنسب إليهم، والرد الجاهز علي هذا الاتهام لا يختلف عليه اثنان من بين هؤلاء.. ويترجم عادة في هذه الكلمات:

---

*) إبراهيم سعدة، الموقف السياسي: اعترافات د.حسين كامل بهاء الدين، جريدة أخبار اليوم ٢٤ مايو ٢٠٠٣.

"أنا بريء من هذه الأخطاء.. فقد ورثت تركة مثقلة ممن سبقوني في المنصب، وكل ما أفعله الآن هو محاولة إصلاح هذه الخطايا التي ارتكبها الآخرون قبل مولدي"!

وكم ضحكنا، وسخرنا، من هذا التبرير المعتاد، والدائم.. خاصة ممن أمضوا في مناصبهم أكثر من ربع قرن من الزمان، ورغم ذلك لم يستطع واحد منهم أن يصلح خطأ يتيما من كل تلك الأخطاء التي ورثوها! ويبدو أنهم ينتظرون البقاء ربع قرن جديد ليتمكّنوا من إصلاح ما أفسده غيرهم، قبل البدء في تحقيق الإنجازات. والإبداعات، والفتوحات.. التي وعدونا بتحقيقها فور الانتهاء من حلف اليمين في أول وزارة لهم..

الدكتور حسين كامل بهاء الدين.. فاجأنا يوم الثلاثاء الماضي بالتخلّي عن ظاهرة: "تحميل السابقين أخطاء الحاليين"، وفاجأنا أكثر بإعلان تحمّله المسئولية الكاملة عن كل الخطايا والجرائم التي ارتكبها وزراء التربية والتعليم منذ عهد مينا موحّد القطرين، وحتى وزيرها الحالي في حق تربية المصريين وتعليمهم!

وفيما يلي نص اعترافات الوزير الشجاع، في الاجتماع المهم الذي عقده الرئيس حسني مبارك صباح الثلاثاء الماضي:

لاحظ الحاضرون علامات التجهم، والقلق، بادية بوضوح علي وجه الدكتور حسين كامل بهاء الدين، وهو الذي عرف دائما بوجهه السمح، والمتفائل.. بمناسبة وبدون مناسبة.

ظل د. بهاء الدين صامتا أغلب الوقت، وهو الذي لا يترك دقيقة صمت في أي اجتماع وخاصة عندما يشرفه الرئيس مبارك إلاّ سارع باقتناصها ليقول أي شيء، وكل شيء، ولا يسكت إلاّ إذا انتزع أحد الحاضرين الكلمة دون استئذان. صمت، وقلق، وتجهم الدكتور حسين كامل بهاء الدين.. لفت أنظار كل الحاضرين، واضطر الرئيس مبارك إلي أن يسأل: "مالك.. يا دكتور حسين؟!".

واستجمع وزير التربية والتعليم شجاعته النادرة، واعتدل في جلسته، ثم اندفع يقول بصوت أعلي من صوته الخافت المعروف به:

"سيادة الرئيس.. اسمح لي يا أفندم أن أفتح صدري وقلبي لأقول كل ما حرصت علي إخفائه طوال السنوات العديدة الماضية. لم يعد في استطاعتي سيادة الرئيس التعايش مع نفسي ونقيضي أكثر مما عشت. لقد مضي العمر بسرعة البرق، وآن الأوان لوقفة شجاعة، وغير معتادة، مع النفس، حتى أريح ضميري، وأطمع في التوبة من ربي.. والصفح من شعب مصر".

وفوجئ الحاضرون بهذه الكلمات الغريبة، والعجيبة، التي نطق بها زميلهم وزير التربية والتعليم.. ونظر الدكتور عاطف عبيد إلي صفوت الشريف يسأله بنظراته عما جري، ويجري..

الدكتور زكريا عزمي تنقل بنظراته بسرعة بين وجوه الحاضرين بحثا عن إجابة، وهو الذي تعوّد أن يعرف مسبقا كل ما ينوي الوزراء طرحه أمام الرئيس..

صفوت الشريف احتفظ بنظراته لنفسه.. فلم يوزعها بين الحاضرين من حوله، واستغرق في ضرب الأخماس في الأسداس.. محاولا أن يجد تفسيرا أو معني لما قاله زميله وزير التربية والتعليم.. محافظو القاهرة، والمنيا، وقنا.. احتفظوا هم أيضا بهدوئهم. وصمتهم.. وانشغلوا بالنظر في الأوراق أمامهم..

ومرت لحظات صمت قليلة، وبطيئة، وثقيلة.. سرعان ما تبددت، عندما التفت الرئيس مبارك إلي يمينه وسأل وزير التربية والتعليم: "فيه حاجة.. يا دكتور حسين؟!". ورد الدكتور حسين كامل بهاء الدين بهدوء، وعلي مهل.. كأنه يختار كلماته، ويشجع نفسه علي النطق بها:

"لقد فشل جميع وزراء التربية والتعليم وأنا أولهم في الارتقاء بالمهام النبيلة التي أوكل إلينا تحقيقها. حقيقة أنني مسئول عن بعضها فقط، ولكن الواجب والضمير يفرضان اعترافي اليوم لأول مرة بتحمّل المسئولية الوزارية التضامنية. فكلنا مثل قباطنة السفينة الواحدة، وكلنا نتصارع، ونتقاتل، علي الإمساك بدفتها، وإزاحة الآخرين بعيدا عنها.. توطئة لتحميلهم مسئولية عطبها، وإغراقها إلي أعمق أعماق المحيط".

وتململ الرئيس مبارك مما سمعه، فعاد يسأل: "إيه يا دكتور حسين.. فيه إيه؟!".

وازداد ارتباك وزير التربية والتعليم، وتغيرت نبرات صوته وهو يواصل كلامه قائلا:"من فضل سيادتك.. لحظة واحدة يا أفندم.. لحظة واحدة.. أنا حاجيب من الآخر علي طول"..

وابتلع الوزير ريقه أكثر من مرة، وألقي نظرة خاطفة علي ساعة يده التي تظهر حالة ضغط الدم، وسرعة نبضات القلب، ثم نظر إلي الرئيس مبارك قائلا: "لسنا وحدنا نحن وزراء التربية والتعليم المسئولين عن غرق آسف.. أقصد: انهيار العملية التعليمية من الابتدائي حتى الجامعة، خلال العقود الأربعة أو الخمسة الماضية، فهناك شريك في تحمّل هذه المسئولية، هو "السستم" الوزاري الذي تعوّدنا عليه، وطبقناه طوال هذه المدة، وأعني بهذا النظام: أن كل وزير قادم لا هم له غير تحطيم كل ما قام به الوزير السابق.. حتى لا يتهم الوزير الجديد بأنه لم يضف جديدا، أو أنه

يعيش علي إنجازات الوزير القديم! كلنا وقعنا في هذه السقطة. كلنا أمسكنا بالمعاول لنهدم ذكري من سبقونا. وكلنا رفعنا شعارا يقودنا إلي إزالة آثار من انتزعنا مقاعدهم، وأقمنا في مكاتبهم".

وامتد الملل إلي باقي الحاضرين في الاجتماع، ولولا وجود السيد رئيس الجمهورية لسمع وزير التربية والتعليم من رئيس الحكومة، والوزراء، والمحافظين، ما لا يعجبه، وما لا يطيقــه، وســارع الدكتور حسين كامل بهاء الدين إلي متابعة حديثه قائلا:

"استسمحك سيادة الرئيس في تذكير سيادتك بالوضع الذي كانت عليه العملية التربوية التعليمية في الخمسينيات، والأربعينيات، والثلاثينيات.. وما وصلت إليه الآن في العام الثالث من القرن الحادي والعشرين. كانت الدنيا غير الدنيا..

التلاميذ في الريف يلتحقون بالكتاتيب.. يحفظون القرآن الكريم.. ويتعرفون علي اللغة العربية، وكلماتها، واستخداماتها، وجمال ألفاظها وعباراتها. معظمنا التحقنا بالمدارس الحكومية، ووجدنــا الجدية لدي المدرسين، الذين أحبوا المهنة، فتفانوا في تعليمنا، وقضاء أكبر وقت ممكن لإرشــادنا، والاستماع إلينا، وحل مشاكلنا، وترسيخ كل ما هو طيب، وصالح، وجميل في حياتنا.

كانت المدرسة تكمّل دور البيت في حسن تربيتنا. فالمدرس يغرس فينا احترام الكبير، وأهميــة طاعة الأب والأم، والتمسك بالعادات الحميدة، والتقاليد الموروثة. وما كان المدرس يقوم بــه فــي تربية وتعليم التلاميذ، كانت المدرسة تقوم بمثله في تربية وتعليم التلميذات".

وانتهز الدكتور حسين كامل بهاء الدين فرصة مرور أحدهم حاملا"صينية" المشروبات.. فأمسك بكوب من الماء، ليبتلع ريقه، ويلقي في الوقت نفسه نظرة خاطفة علي ساعة يده، ليطمئــن علــي انضباط نبض دقات قلبه، واستقرار ضغط سريان الدم في عروقه وشرايينه.. ثم استأنف حديثه قائلا: "كانت الدراسة في المرحلة الابتدائية متعة ما بعدها متعة. التلاميذ يتسابقون لدخول المدرسة قبل دق الجرس إيذانا ببدء اليوم الدراسي. صفوف منتظمة تملأ ساحة المدرسة التي انتهي الفراشون مــن تنظيفها، ورش المياه فوق أرضها.. زيادة فــي النظافــة، و"تــهبيطا، وكتمــا"، للــتراب فوقــها. ويتقدم ناظر المدرسة ليقف أمامنا ليرحب بنا، ويشاركنا في تحية علم مصر الذي يرفرف عاليا فــي وسط الساحة، ثم يتقدم تلميذ من بيننا يرأس جماعة الخطابة ليرتجل كلمات وطنية، تهز مشــاعرنا، وتنمّي روح الانتماء لمصريتنا تأكيدا لمقولة خالد الذكر مصطفي كامل التي يقول فيها: (لو لم أكــن مصريا.. لوددت أن أكون مصريا).

وبعد دخول التلاميذ إلي الفصول، يتم التأكد من حضورهم جميعا، وتسجيل أسماء المتغيبين في كشف خاص. من النادر جدا أن يتغيب طالب، وإذا تغيب فهناك أسباب لذلك أهمها المرض، أو لأسباب عائلية أخري. وفي جميع الحالات كان أولياء الأمور يتلقون خطابات موقعة من نظار المدارس يسألونهم فيها عن سبب تغيب أولادهم وبناتهم عن مدارسهم، وأحيانا يصّر الناظر علي حضور ولّي أمر التلميذ للتأكد من جدية سبب الغياب.

كانت هناك عقوبات للتعامل بها مع التلاميذ المتغيبين، تتدرج حتي تصل إلي الفصل نهائيا من المدرسة، وهو نادرا ما كان يحدث لأن أولياء الأمور كانوا يحرصون كل الحرص علي متابعة تحركات أولادهم وبناتهم، ولا يتهاونون مطلقا مع المهملين والمهملات، 'والمزوّغين والمزوّغات'. ونادرا أيضا ما كنّا نلاحظ 'تزويغ' التلاميذ. فالعقاب الأسري والمدرسي لم يكن وحده الذي يعامل به التلميذ المزوّغ، وإنما العقاب الأقسى كان يأتيه من زملائه في الفصل، الذين ينبذونه، ويبتعدون عنه خوفا من أن يقال عنهم إنهم يصادقون التلاميذ'البايظين'!

وهناك أسباب أخري لاختفاء ظاهرة 'التزويغ' من المدارس وقتذاك.. أهمها: المدرسون يواظبون علي الحضور، ويخلصون في أداء واجبهم في شرح دروسهم، يوما بعد يوم، ولا يتأففون من إعادة الشرح مرة أو مرتين حتى يسهل استيعاب الدرس. لم نكن نسمع وقتذاك عن الدروس الخصوصية، ولم يجرؤ مدرس علي عرض نفسه للبيع أمام تلاميذه، وحتى الطالب الذي كان يستعين بدرس خاص، كان يحرص علي اختيار مدرس من غير مدرسته، وبالقطع من غير أساتذة فصله، وكان يخفي هذه العورة خوفا من سخرية، و'تريقة' زملائه.

كانت وزارة التربية والتعليم قبل الثورة، وبعدها بعدة سنوات.. وحتى بداية الستينيات، تهتم حقيقة وواقعا، وليس كذبا وافتراء، بالعملية التربوية التعليمية. فالمناهج الدراسية ترتقي إلي مستوي أعرق مثيلاتها في باقي الدول الكبري، ويدرّسها أساتذة جادون، تحت عناية ورعاية أساتذتهم الكبار من وكلاء ونظار المدارس، إلي جانب مراقبة هذا كله من خلال الزيارات المفاجئة التي كان مفتشو وزارة التربية والتعليم يقومون بها بشكل دوري علي كل المدارس الابتدائية، والإعدادية، والثانوية.

وحتى لا أطيل علي سيادتكم.. أحب أن أشير فقط إلي أن الطالب الذي أنهي دراسته الابتدائية، كان يجيد القراءة والكتابة بلغة عربية سليمة، ويحفظ العديد من دواوين الشعر القديم والحديث.. ليس هذا فقط، بل ويجيد أيضا الإنجليزية، أو الفرنسية، أو اللغتين معا.. في بعض المدارس النموذجية.

وكان حامل الشهادة الابتدائية يحصل علي لقب "أفندي" فور تعيينه موظفا محترما بإحدى المصالح الحكومية وبمرتب خيالي يصل إلي ستة جنيهات في الشهر. وهو الدخل الذي كان يسمح لصاحبه بالتقدم للزواج وفتح بيت وتكوين أسرة يكون علي رأسها الأب الوقور، والمحبوب، والمهاب من الجميع.

ومع استمرار الطلاب في الدراسة، والانتقال من المرحلة الابتدائية إلي المرحلتين الإعدادية والثانوية.. كان تقدمهم التربوي والتعليمي يتعاظم سنة بعد أخري، وفي الوقت نفسه يزداد ارتباطهم بأساتذتهم ومدارسهم، ويتسابقون فيما بينهم لتحقيق التفوق، والتميز، ليس فقط في تحصيل العلوم.. وإنما أيضا في كل النشاطات الاجتماعية والترفيهية والرياضية التي كانت المدارس الحكومية توفرها لطلابها وطالباتها.

كانت هناك ملاعب لمعظم الرياضات من كرة قدم، وهوكي، وسلة، وتنس، وتنس طاولة، وكانت تقام مسابقات "دوري" في كل هذه الألعاب، يتابعها هواة الرياضة كما يتابعون الآن مباريات الدوري الممتاز للأندية الكبرى. ومعظم نجوم كرة القدم، وغيرها من الألعاب.. ظهرت مواهبهم، وقدراتهم، في مباريات المدارس الثانوية، ثم في الجامعات بعد ذلك.

وكانت هناك جماعات الأشغال الفنية.. التي تتيح لأعضائها ممارسة هواياتهم الفنية من رسم، أو نحت، أو موسيقي، أو غناء، أو تمثيل. وكان المتبع أن تحتفل كل مدرسة في نهاية العام الدراسي بعرض مسرحية من تأليف وتمثيل وإخراج الطلاب الموهوبين. وأحيانا كانت المدارس تستعين بأحد نجوم المسرح الكبار من خريجي المدرسة ليتولى إخراج المسرحية، أو يقوم بأحد أدوارها. وكان النجوم الكبار يرحبون بهذه الدعوة ويترددون عدة مرات علي مدارسهم التي تخرجوا فيها للمشاركة في هذا الاحتفال الكبير الذي يحضره سيادة المحافظ، وأولياء الأمور، والطلبة.

وكانت هناك جماعات الخطابة، والشعر، والصحافة، تحت إشراف وتوجيه من أساتذة اللغة العربية. ولا أبالغ إذا قلت إن بدايات معظم كبار الأدباء والصحفيين والشعراء الراحلين منهم والأحياء كانت من خلال تدريباتهم وقراءاتهم وكتاباتهم في صحف المدارس وحفلاتها الشعرية والأدبية والخطابية.

وكانت هناك فرق الكشافة، والقسم المخصوص، وكلها تعلّم الطلاب والطالبات الضبط والربط، والاعتماد علي النفس، ومساعدة الضعفاء والمحتاجين.. من خلال الرحلات الكشفية التي يقومون

بها، فرحين "بالمهمة"، ومزهوين بالزي الكشفي الأصفر اللون، أو الأزرق، أو الأبيض.. تبعا لكل جماعة من الجماعات أو قسم من الأقسام المخصوصة.

وكان لابد أن يشرب الدكتور حسين كامل بهاء الدين قطرات من الماء، بعد أن أحس بجفاف ريقه من كثرة ما قاله.. وزاد فيه وأعاد.. وأثناء لحظات شرب الماء.. اختلس وزير التربية والتعليم نظرة خاطفة علي وجوه الحاضرين، فوجدهم يحسنون الإنصات إليه.. ووضح أن ما قاله قد أعادهم إلي ذكريات عقود عديدة ماضية، استعادوا بها أجمل سنوات عمرهم، وأكثرها سعادة، وحماسة، وتفاؤلا.

ولم يستطع الدكتور عاطف عبيد أن يمنع نفسه من التعليق علي ما سمعه، قائلا:"والله.. أعدتنا يا دكتور حسين إلي أيامنا الحلوة". وأضاف صفوت الشريف مؤكدا: "حقيقي.. كأننا نري فيلما تسجيليا تليفزيونيا لسنوات صبانا التي نسيناها". وقال الدكتور زكريا عزمي مؤيدا: "مبروك يا دكتور حسين.. خلاص أصبحت كاتبا تليفزيونيا من الطراز الأول"!
أما الرئيس حسني مبارك.. فقد ابتسم ابتسامة خفيفة، منتظرا، ومتوقعا، في الوقت نفسه.. ما سيقوله وزير التربية والتعليم، بعد هذه المقدمة الطويلة، والمملّة.

واسترد الدكتور حسين كامل بهاء الدين بعض أنفاسه.. بعد أن اطمأن إلي انتظام نبضه، واستقرار جريان الدم في شرايينه كما أكدت له أرقام ساعة يده وقرر، متوكلا علي الله، تفجير قنبلته التي لم يستطع تأجيل انفجارها أكثر مما تأجل!

وبشجاعة منقطعة النظير، وعلي عكس ما تعوّدنا عليه في كل تصريحاته الصحفية، وكل أحاديثه الإذاعية، وكل لقاءاته التليفزيونية علي امتداد عقدين كاملين من الزمان.. استأنف الدكتور حسين كامل بهاء الدين حديثه قائلا:

" لا أعرف سيادة الرئيس ماذا حدث حتى تنقلب الصورة رأسا علي عقب؟! ولا أعرف أيضا كيف يمكن أن تنهار العملية التربوية التعليمية في بلادنا، كما انهارت وتهاوت حتى أوصلتنا إلي ما نحن عليه الآن؟!

كل ما أعرفه سيادة الرئيس أننا نحن وزراء التربية والتعليم حاولنا الواحد بعد الآخر أن نتقدم بعملية التربية والتعليم، فتأخرنا بها! وحاولنا أن نقفز بسياسة التربية والتعليم لتتزامن مع متطلبات وطموحات العصر الحديث.. ففوجئنا بتقهقرها إلي الوراء رغما عنا لتنافس سياسة التربية والتعليم في العصور الوسطي.. وما قبلها!

المؤكد سيادة الرئيس أننا إذا كنّا نقرّ ونعترف بمسئوليتنا نحن وزراء التربية والتعليم عن هذه الكارثة، إلاّ أننا فعلنا ما فعلناه، وارتكبنا ما ارتكبناه بحسن نية خالصة. وليس بالقطع عن عمـد، أو ترصد، أو لحساب الإمبريالية الأمريكية والصهيونية العالمية!

فكلنا كوزراء تربية وتعليم نكاد نموت عشقا في حب مصر، وتراب مصـــر، وفقــراء مصـــر. وكلنا واصلنا الليل بالنهار من أجل مصر، وطين مصر، ونيل مصر، وفلاحي وعمال مصر.. ولم يكن من هم لواحد منّا إلاّ البحث، والفحص، والتمحيص، والتنقيب، عن أحدث النظريات التربوية، وأقوي المناهج التعليمية، لتكون رهن إشارة أطفال مصر، وشباب مصر! وليس كل ما يتمناه المرء يدركه. فنحن نفكر، ثم نفكر.. وغيرنا يدبر، ويتآمر، ويفسد، ويحبط!

إنني سيادة الرئيس لا أبحث عن شماعة أعلق فوقها أخطاء وخطايا كل وزراء التربية والتعليم، لأنني لست من الباحثين عن الشماعات، من جهة، ولأن ما من شماعة قادرة علي تحمل كـــل هـــذه الأثقال.. من جهة أخري!

الذي حدث سيادة الرئيس أننا أرهقنا أنفسنا في تبديل المناهج، وتغيير السياسات حتى نســـاير العصر وكانت النتيجة أن المسئولين التنفيذيين عجزوا عن ملاحقتنا، فتساقطوا الواحد بعد الآخر في منتصــف الطريــق.. فكــانوا أشــبه بمــن رقــص علــي الســلم، ولـــم يشـــاهده أحـــد! إنني لا أغالي إذا قلت إن هناك مؤامرة خطط لها الأعداء، ووجدوا من ينفذها بحذافيرها، وإلاّ فبماذا نفسر المصيبة التي حدثت، والكارثة التي لحقت بكل فكرة توصلنا إليـــها، وكـــل سياســـة تربويـــة ابتكرناها، وكل مناهج تعليمية اخترعناها؟!

لقد أعلنا الحرب ضد الأمية، منذ عقود عديدة ماضية. ولو أننا عدنا إلي الصحف خلال نصـــف القرن الماضي لقرأنا تطورات هذه الحرب أولا بأول.. بلسان جميع وزراء التربية والتعليم، بنفـــس الكلمات، والوعود، والإنجازات. وبدلا من أن نشكر علي انتصارنا العظيم علي غول الأمية، فوجئنـــا برئيس منظمة العلوم والفنون والآداب التابعة للجامعة العربية ومقرها في تونس يصـــدر تقريـــرا خطيرا أكد فيه أن مكافحة الأمية في الأمة العربية طوال الخمسين عاما الماضية، تمخضت عن زيادة نسبة الأمية عما كانت عليه قبل نشوب الحرب!

وما أكثر سذاجة رئيس هذه المنظمة العربية، الذي يجهل علي ما يبدو أن الحرب،أي حرب، لها بداية معروفة.. ولها نهاية غير معروفة! هناك حرب انتهت بعد ساعات، وهناك أخري انتهت فـــي ستة أيام.. وهناك أيضا حروب استمرت عشرات السنين.. أشهرها في التاريخ: "حرب المائة عـــام". وأقرب مثال علي ذلك أن الحرب التي شنتها دول التحالف ضد النظام الحاكم في العراق قد انتـــهت

عسكريا في ثلاثة أسابيع، ولكنها لا تزال مشتعلة بشكل أو بآخر.. وقد تحتاج إلي سنوات وسنوات. وإذا طبقنا هذه النظرية علي الحرب المشتعلة والمستمرة ضد الأمية في العالم العربي.. فإن ٥٠عاما لا تكفي للقضاء نهائيا علي أمية الشعوب من المحيط إلي الخليج، وربما نكون أكثر عقلانية إذا تحلينا بالصبر الطويل، وتوقعنا تحقيق النصر الذي ما بعده نصر.. خلال الخمسين سنة القادمة! المهم ألا نيأس، وعلينا البقاء والصمود في ساحة القتال.. فلا ننسحب منها، ونهرب.. كما فعل صدام حسين وأركان حكمه!

ماذا كان علينا أن نفعل أكثر مما فعلنا؟! لقد أكدنا أن التعليم مثل الماء والهواء حق لكل مصري. مئات المليارات صرفناها علي افتتاح المزيد من المدارس في كل شارع، وكل حارة، في شرق البلاد وغربها.. وفي شمالها وجنوبها، وأصدرنا تعليماتنا المشددة بقبول جميع التلاميذ، وصرف الكتب والأدوات الدراسية لكل تلميذ بالمجان.

ليس هذا فقط بل وافقنا علي تعيين عشرات الآلاف من المدرسين فور تخرجهم من الجامعات والمعاهد العليا، والشيء المحير لدرجة الذهول أن الأمية تزداد بدلا من أن تتناقص، والمدرسون اضطروا إلي الانقطاع وعدم الذهاب إلي مدارسهم لعدم انتظام التلاميذ أو أغلبيتهم في الحضور وتلقي الدروس! كل الإمكانيات، والوسائل، والأدوات أغرقنا بها المدارس.. وتجاوبا مع آمال وأحلام أبنائنا وبناتنا، أمرنا بتسهيل أسئلة الامتحانات حتى تأتي النتيجة في كل المدارس بنسبة نجاح لا تقل عن ٩٩.٩٩ % ، وحتى ال ١٠٠.٠ % من الراسبين.. أمرنا بالرأفة بهم، وتقدير ظروفهم العائلية الصعبة علي المستوي السياسي، والحزبي، والمزاجي بإعادة تصحيح أجوبتهم توطئة لإنجاحهم، ليتباهي بهم السادة النظار، والوكلاء، ومديرو مديريات التربية والتعليم في المحافظات. رغم هذا كله نسمع الآن في كل مكان أن هناك من الطلبة الناجحين من لا يعرف القراءة، ناهيك عن الكتابة، وقيل في موضع آخر إن هناك من اكتشفوا أنه لا يعرف الفرق بين "الألف وكوز الذرة"! عشقنا في تراب مصر، وطين مصر.. جعل الهم الأول لكل وزير تربية وتعليم جديد أن يمسك "بأستيكة" ليمحو بها كل أفكار وإنجازات واختراعات ومناهج الوزير الذي سبقه. وهذا التقليد ليس الهدف منه بلبلة المدرسين، وإحباط الدارسين.. وإنما الهدف الحقيقي هو أن يترك كل وزير بصمته علي عملية التربية والتعليم، حتى لا يقول أحد إن هذا الوزير أو ذاك لم يفعل شيئا، ولم يقدم جديدا، وعاش علي أمجاد وإنجازات من سبقوه.

كم عانينا سيادة الرئيس من عقدة الخواجة التي سيطرت علي "عواجيز الفرح" الذين لا يعجبهم العجب، ولا الصيام في رجب! إنهم يهاجموننا ليل نهار بحجة أننا أهملنا تعليم الطلاب اللغات

الأجنبية، وأن خريج أو خريجة الجامعة.. لا يستطيع أن يكتب جملة واحدة سليمة بأي لغة من لغات الدنيا الحية! ويحاول المصابون بعقدة الخواجة أن يعيّرونا بأن حامل الشهادة الابتدائية في الماضي البعيد كان يجيد اللغات الأجنبية جنبا إلي جنب اللغة العربية. وهذه حقيقة يجب الاعتراف بها، لكنني في الوقت نفسه لا أقبل أن يطالبنا هؤلاء بالعودة إلي الوراء، وتعيين مدرسين أجانب في مدارسنا، لأننا تخلصنا نهائيا من الاستعمار، ولا مكان اليوم لأذناب الاستعمار!

ورغم هذه الحقائق كلها فإن وزارتي لا تهمل تدريس وتعليم اللغة الإنجليزية في جميع مدارسنا الحكومية، والدليل علي ذلك مئات الملايين التي دفعتها الوزارة لناشر وطابع واحد لبناتي الجنسية، تعاقدنا معه منذ سنوات عديدة ماضية لتزويد طلابنا بكتب تعليم الإنجليزية، وتصادف أن هذا الناشر الأوحد، والمحظوظ، هو والد السيدة الفاضلة قرينة أخي، وصديقي، وحبيبي، وزميلي:الدكتور يوسف بطرس غالي، وزير التجارة الخارجية!

وأعداء النجاح الذين تسببوا في إصابتي بسرعة النبض، وارتفاع ضغط الدم، يتهمونني بأنني أخوض حربا ضد وزير التعليم العالي د. مفيد شهاب وضد من سبقه أيضا، بزعم أنني أزيد من عدد المتقدمين للجامعات والمعاهد العليا سنة بعد أخري؟!

وهذه أول مرة سيادة الرئيس أسمع فيها نقدا لوزير تربية وتعليم يسعد طلاب وطالبات بلده، ويوّفر لهم كل وسائل التربية القويمة والتعليم المتطوّر.. بدليل زيادة عدد الناجحين، عشرات الآلاف سنة بعد أخري.. وهو ما لم يحققه وزير تعليم في أرقي دول العالم وأكثرها علما وتربية! ومع اعتزازي بصداقة زميلي وحبيبي د. مفيد شهاب إلاّ أنني لا أوافق علي خوفه من تزايد المتقدمين للجامعات، وكان عليه أن ينظر إلي أبعد من أنفه.. وأن يستعد لاستقبال كل طالب جديد، رافعا شعاري الذي أطبقه بكل نجاح، وهو:" متعد لكل تلميذ في الابتدائي، والإعدادي، والثانوي".ولا أعرف لماذا لا يتعلم من تجربتي، ويحاول اقتباس سياستي؟!

نفس أعداء النجاح يشنون الحملات ضدي بزعم أنني أهملت التعليم الفني المتوسط، مما أدي إلي نقص عدد الفنيين المتعلمين في كل المجالات، وفي الوقت نفسه اهتممت فقط بالتعليم العام الذي يسمح لمئات الألوف بالالتحاق بالتعليم الجامعي، مما أدي إلي تشبع المجتمع بهؤلاء الخريجين، في معظم التخصصات التقليدية، وانعدمت فرص العمل أمامهم، وازداد طول طوابير العاطلين! ومن السهل الرد علي هذا الهجوم الخبيث. فأصحابه لا يريدون لأبناء العمال والفلاحين التخرّج في الجامعات وتخصيص الالتحاق بها فقط لأبناء الأغنياء، والإقطاعيين، ولصوص البنوك! وأرد علي هؤلاء بأن لدينا المعاهد الفنية المتوسطة، والطلاب أحرار في اختيار التعليم الذي يحقق طموحاتهم

وأحلامهم، ويستحيل إجبارهم علي الالتحاق بمعاهد يتخرجون فيها: سباكين، ونجارين، وميكانيكيين، وزراعيين، ونحرمهم من الالتحاق بالكليات التي يتخرّج فيها عشرات ،ألوف من البـاحثين دون جدوى عن فرص عمل! وهذه ليست مشكلة وزير التربية والتعليم.. وإنمـا مسـئولية الأخ أحمـد العماوي وزير القوي العاملة!

هوسونا أعداء النجاح بحكاية الدروس الخصوصية! ماذا أفعل لوأد هذه الظـاهرة أكـثر ممـا فعلته؟! لقد فتحت جبهة حرب جديدة، ضد كل المدرسين الذين تركوا فصولهم، وشجعوا طلابهم علي هجر مدارسهم والاكتفاء بتلقي الدروس الخصوصية في منازلهم. يكفي أنني أتلقي بشكل شبه يومي خطابات مجهولة يهددني أصحابـها بالاغتيـال، بعـد أن أوشـكوا علـي التقـهقر والاستسـلام. إنني لا أخاف الموت، مادمت مصمما علي مطاردة هؤلاء المدرسين من بيت لبيـت، ومـن شـباك لشباك.. خاصة بعد أن شكلت كتيبة من رجال الوزارة مهمتهم الوحيدة البحث والتنقيب عن مخـابئ، وأوكار، وتجمعات، سفاحي الدروس الخصوصية.. وأنا لهم بالمرصاد، وقريبـا بـإذن الله تعـالي سنحقق النصر الساحق الماحق.. في هذه الحرب.. الشبيهة في طول زمانها، وأهوالها.. ب : 'حرب البوير'!

وأتمني من صديقي، وأخي، وأستاذي في الريادة الإعلامية: صفـوت الشـريف.. أن يوصـي أجهزة الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية لتتوسع في إعلام الرأي العام بتطورات هذه الحـرب، أولا بأول.. ومعركة بعد أخري.

أما عن حكاية هجر التلاميذ فصولهم، ومقاطعة مدارسهم.. فهذا الهجر، وتلـك المقاطعـة، لا يسأل عنهما وزير التربية والتعليم المفتري عليه، بمناسبة وبدون مناسبة، وإنما يتحمـل أوليـاء الأمور المسئولية الكاملة لأنهم شجعوا، ووافقوا علي تلقي الدروس الخصوصية، بحجة أن أولادهـم وبناتهم لا يتعلمون شيئا في مدارسهم!

وهذه حجة مضحكة.. ويبدو أن أولياء الأمور 'معاهم قرشين مش عارفين يصرفوها فين'، وهذا طبعا دليل الرخاء الذي بشّرنا به صديقي، وأخي، ورئيسي وتاج راسي في مجلس الوزراء الدكتـور عاطف عبيد!

نسمع في هذه الأيام صيحات كثيرة يطـالب أصحابـها بضـرورة تغيـير الخطـاب الدينـي. والتغيير كما نعلم هو سنة الحياة. وأنا وكل وزراء التربية والتعليم الذين سبقوني.. من أكثر النـاس إيمانا بحتمية التغيير في كل شيء وأي شيء، ورغم ذلك فهناك من يتهموننا بأننا أفسدنا التربيـة،

و"بوّظنا" التعليم.. لا لشيء إلاّ لأننا التزمنا جميعا سنة التغيير، فأشبعنا المناهج الدراسية تعديــلا، وتنقيحا، وتبديلا، وابتكارا. حقا.. كما يقال: "تعمل خيرا.. تلقي شرا، و بحودا"!

ومع احترامي لكل الذين ينادون الآن بتغيير الخطاب الديني، إلاّ أن تواضعي المعروف، وإنكاري لذاتي، لا يمنع من التذكير بأنني ومن سبقوني سبق لنا تغيير الخطاب الديني في مدارسنا ومعاهدنــا منذ سنين طويلة ماضية. وهو التغيير الذي سبقنا به عصرنا، بدليل أن هناك في العام الثالث مــن القرن الحادي والعشرين من يطالبنا اليوم بتغيير الخطاب الديني، وينسي أننا أحدثنا هذا التغيير فــي الماضي البعيد والقريب!

وأبلغ دليل علي ما أقوله هو أن التعليم الديني قبل قيام الثورة وحتى نهاية الســبعينيات كــان يسير علي وتيرة واحدة، ويكتفي بتعليم الطلاب والطالبات أدلة وقرائن التسامح في الدين الإسلامي. ويرشدهم إلي كل ما في ديننا الحنيف من معان سامية، ويدعوهم إلي الحب، والتعاطف، والتعامل مع الغير بالحسنى والاحترام المتبادل.

ولأننا نحن وزراء التربية والتعليم من أشد أنصار التغيير التزاما من جانبنا بسنة الحياة.. فقــد أجرينا الواحد بعد الآخر تعديلات جوهرية في الخطاب الديني، خلال العقود القليلة الماضية، بعــد أن رأيناه قد تخلف عن متطلبات العصر.

كانت تعليماتي، وتوجيهاتي، وتوصياتي لأبنائي النظار ووكلاء المدارس الحكوميــة بتشــجيع أحفادي من مدرسي التربية الدينية علي "الخلق"، و"الإبداع"، و"حرية الفكر".. فيما يدرسونه لأحفــاد أحفادي من التلاميذ والتلميذات في المرحلة الابتدائية، والطلبة والطالبات في باقي مراحــل التعليــم التالية. وحدث التغيير تدريجيا، ولكنه كان فعّالا ومؤثرا في البداية.. إلي أن بلغ أقصاه، في السنوات الأخيرة الماضية.

كان أول قرار صائب، وجوهري، اتخذه أحفادي من مدرسي مادة التربية الدينية أنهم رفضــوا الاعتماد علي كتاب الوزارة الديني، بعد أن اكتشفوا أنه لا يرتفع إلي مستواهم في تعليم وتلقين الدين كما درسوه، وحفظوه، وفسّروه. ولم نعترض علي هذا القرار.. بل علي العكس أيدناه، وتفــهمناه، ولم نكتف بذلك وإنما طلبنا من العلماء الأفاضل مؤلفي الكتب الدينية في الوزارة، ومن خارجـها، أن يؤلفوا كتبا جديدة تتوافق وتتناسب مع آراء وأفكار الخطاب الديني الجديد الذي ينتظره مدرسو المادة الدينية في مدارسنا.. وهو ما تحقق بالفعل، وأصبح كتب الوزارة الجديد يتضمن مبادئ، وأفكــارا، وأوامر، وتفسيرات عديدة كانت غائبة تماما في الكتاب القديم.

وهناك أمثلة كثيرة لهذا التغيير الشامل، أختار بعضها فقط.. حفاظا علي وقتكم الثمين..

سيادة الرئيس: لقد تنبه أحفادي من مدرسي مادة التربية الدينية إلي أن بدء الهداية والإرشاد يكون في داخل الفصل. بمعني أن نطرد من أفكار أطفالنا وصغارنا كل ما يتعارض مع الدين. من تصرفات، ونشاطات، وتحركات. فلقد اتضح أن الكثير مما كنّا نقدمه لأحفاد أحفادنا من الطلبة والطالبات كان من المحرمات التي يجب وقفها، ومنعها فورا.. بكل حسم وحزم. وهو ما وافقنا عليه.. وأمرنا بتنفيذه بلا تردد. فقد اكتشفنا أن النشاطات التي أتحناها للطلاب، منذ عهد مينا موحد القطرين وإلي الأمس القريب.. كانت كلها"حرام"حرام".وتتعارض مع المفهوم الديني المتطور جدا كما يراه شبابنا من مدرسي مادة التربية الدينية!

وكان قرارنا التاريخي العاجل بإلغاء هذه الأنشطة كلها مثل الرسم، والنحت، والموسيقي. والتمثيل، وممارسة الألعاب الرياضية، و الكشافة، وفرق القسم المخصوص.. لأنها كلها تصرف فكر وأنظار رجال ونساء الغد عن دينهم، وتعاليمه، وسنته، وشريعته.

ولا أخفي عليكم سيادة الرئيس أن إلغاء هذه الأنشطة كلها كانت له مكاسب مالية بالنسبة للوزارة، نتيجة توفير الأموال الطائلة التي كنّا نصرفها علي هذه الأنشطة، وقمنا باستثمارها في بناء المزيد من المدارس التي أقيمت علي أرض الملاعب وداخل ساحات المدارس، ولا "حوجة" لإرهاق ميزانية الدولة بطلب المزيد من المخصصات لشراء الأراضي لبناء المدارس. ولا يفوتني أن أذكّر بأن بعض المتشددين من أبنائي علماء، وعالمات الدين في مدارسنا فرضوا الحجاب علي التلميذات الصغيرات في المرحلة الابتدائية، ومنعوهن من اللعب، أو حتى الضحك، مما دفع بعض أولياء الأمور إلي تقديم شكاوي ويرفضون هذا التشدد، ولم أتردد في الوقوف بحسم شديد مع هؤلاء المتشددين والمتشددات، فأنذرتهم مرة ومرتين، وأمام إصرارهم وإصرارهن علي هذا التشدد، أمرت بنقلهم، ونقلهن، إلي مدارس نائية في "الصعيد الجواني، والوادي الجديد"، ليفعلوا بالتلاميذ والتلميذات ما يحلو لهم ولهن.. وبعيدا عن أنظارنا وأسماعنا في القاهرة!

وما يقال في هذه الأيام عن التطرف، وتشويه الدين، وترك الساحة سداح، مداح لغير المتخصصين في الدين لنشر تطرفهم، وبلبلة أفكار طلابنا وطالباتنا.. فهذا لا يسأل عنه وزير التربية والتعليم، وإنما هو مسئولية أخي، وعزيزي، وحبيبي، وزميلي وزير الداخلية: اللواء حبيب العادلي!

ويبدو أن الدكتور حسين كامل بهاء الدين أصيب بإرهاق شديد، وسارع إلي النظر في ساعة يده.. فتغير لون وجهه، وأبدي اعتذاره للتوقف دقيقة أو دقيقتين.. يستجمع فيها هدوء أحباله الصوتية، بعد أن أشارت أرقام الساعة إلي حدوث ارتفاع شديد في ضغط الدم، مع زيادة غير

مسبوقة في سرعة النبض. ومرت ثواني الصمت بطيئة، وثقيلة، إلى أن قطعها الدكتور حسين كامل بهاء الدين، مختتما معلقته الطويلة.. قائلا:

" آسف شديد الأسف سيادة الرئيس على هذه الإطالة، وكم حاولت قدر استطاعتي أن أكون مختصرا، ومباشرا، وواضحا بأقل عدد من الكلمات. لقد قدمت عرضا كاملا لما فعلته وحققته منذ اليوم الأول لتشريفي باختياري وزيرا للتربية والتعليم في كل الوزارات السابقة. كنت صريحا ربما لأول مرة في سرد الحقائق والوقائع، فلم أجمّلها، ولم أزينها.. وإنما كنت أمينا في عرض الإنجازات التي حققتها وما أكثرها وأمينا في الوقت نفسه عند عرض الأخطاء التي وقعت فيها.. وما أقلها. إنني سيادة الرئيس لا أطمع في الإبقاء على شخصي لمواصلة المسيرة التاريخية التي بدأتها منذ عشرين عاما لتطوير عملية التربية والتعليم، والارتقاء بها لتسبق مثيلاتها في أوروبا، والولايات المتحدة، ودول جنوب شرق آسيا، ناهيكم عن دول أفريقيا وأمريكا اللاتينية، ونحتاج إلى عشرين عاما تالية حتى تكتمل هذه المسيرة.. لكنني في الوقت نفسه أضع رقبتي آسف.. أقصد أضع استقالتي رهن مشيئتكم، وقراركم الحكيم.. مهما كانت نتائجه.

مرة أخرى شكرا جزيلا سيادة الرئيس على سعة صدركم، وقوة احتمالكم على سماع كل ما قلته صدقا، وشفافية، واعترافا بالفضل ".

كان هذا نص ما قاله وزير التربية والتعليم في لقاء صباح يوم الثلاثاء الماضي في مقر رئاسة الجمهورية. وهو ما لم يتعرّض له السيد صفوت الشريف بكلمة واحدة في تصريحاته التي أدلى بها إلى أجهزة الإعلام المصرية، والعالمية، في أعقاب الاجتماع المذكور. لا تسألني عزيزي القارئ عن كيفية حصولي على هذا "السبق الصحفي" غير المسبوق، فالصحفي لا يفصح أبدا عن مصادره، خوفا عليها، مرة، وخوفا على نفسه ألف مرة ومرة. ومن المؤكد أن شهية القراء لن تكتفي بما قاله الدكتور حسين كامل بهاء الدين رغم دسامته، وخطورته، وثرثرته المملة وقد يطالبني البعض بالإفصاح والكشف عما قاله الرئيس حسني مبارك تعليقا على ما سمعه من اعترافات وزير التربية والتعليم، حتى تكتمل "الرواية الصحفية"، ويتعرف الرأي العام المصري على مصير الدكتور حسين كامل بهاء الدين.

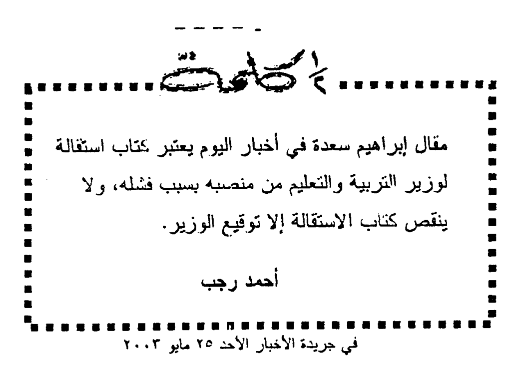
وما يطالب به القراء هو حق لهم.. لا خلاف، ولا اعتراض، عليه. فما دمت أتباهي بالسبق الصحفي الذي حققته، بنشر تفاصيل التفاصيل من وصلة الاعترافات التي طرحها الدكتور حسين كامل بهاء الدين، فلماذا لا يكتمل هذا "السبق" بنشر تعليق ينسب بلا حرج إلى الرئيس مبارك على ما سمعه، وأدهشه.. كما سيدهش كل من سيقرأه في "أخبار اليوم"؟!

الرد البسيط علي هذا التساؤل المنطقي هو إيماني بالمبدأ القائل: 'يا روح.. ما بعدك روح'. فالشجاعة أي نعم مطلوبة، و لتنافس في الفوز بالسبق الصحفي محمود ومرغوب.. لكن الفارق هائل، ومخيف، بين أن ينفرد الصحفي بنشر قصة إخبارية تنضوي تحت بند 'سري جدا'، وبين نشر د كلمة واحدة مما يصنّف بختم ال: 'سرّي للغاية'.

ما قاله الدكتور حسين كامل بهاء الدين يخضع للتصنيف الأول، الذي قد أحاسب علي نشره حسابا محتملا، ومقبولا، يتدرج من 'لفت النظر'، إلي 'التوبيخ'، وانتهاء بالفصل.. أما ما يوصف بال : 'سرّي للغاية' فإن حسابه يكون شديدا.. لا يتمناه أحد لأعدى أعدائه.

اللهم اجعل ما كتبته، ونشرته، خفيفا علي السامعين، والقارئين.. حتى يمكن التغاضي عنه. والتسامح فيه.. آمين يارب العالمين.

- - - - -


نصف كلمة

مقال إبراهيم سعدة في أخبار اليوم يعتبر كتاب استقالة لوزير التربية والتعليم من منصبه بسبب فشله، ولا ينقص كتاب الاستقالة إلا توقيع الوزير.

أحمد رجب

في جريدة الأخبار الأحد ٢٥ مايو ٢٠٠٣

خطايا التعليم .. والحل السليم[٢]

الفاضل الأستاذ إبراهيم سعدة المحترم، لا أريد أن أطيل في الثناء والشكر الجزيل علــى مــا تقدمه دوما من جراءة في الطرح، واختراقا لجدار الروتين، والشكلية الهشة، والدخول بنا في عــالم الحقائق والواقع والمصارحة والمكاشفة. كم سررت كثيرا من مقالكم الرائع الذي يحمل في طياتــه معان كبيرة وجوانب خطيرة لا يدركها إلا الحريصون على مصلحة الوطن والمواطن.

أنني أتوجه بالشكر للأستاذ الدكتور وزير التعليم على أمرين يحسبان في مــيزان إيجابياتــه. وهما: صراحته التي جاءت متأخرة، وجهده من أجل عودة الصف السادس الابتدائي. وما دون ذلـك فكان التعليم ومازال يسير بلا خطة، ولا هدف، وسلبيات قد شهد بها الوزير.

وتسمح لي بصفتي ولي أمر له أبناء تعلموا في نظام به الكثير من السلبيات التي سوف أتحدث في بعض جوانبها وأسبابها، وكيفية العمل على التغلب عليها. وبصفتي أعمل في مجال إعداد المعلم كأستاذ بكلية التربية جامعة الأزهر. وأخيرا وهي الأهم بصفتي مواطنا مصريــا مــهموما بمشــاكل التعليم، وأكن كل الحب لتراب مصر ورئيسها وحكومتها، وكل العاملين في حقــل التعليــم عامــة، والزملاء بكليات التربية خاصة، (منهم أساتذتي، وزملائي، وتلاميذي). البعض يعرف رأي في كثـير من الجوانب وقد كنت أكتب عن استحياء في مجلة كليتي التي لا يتجاوز عدد قراءها عن الثلاثمائة. وتتجنب الكثير من الجرائد والمجلات مقالاتي وآرائي لأنها لا تروق للقائمين على شئون التعليــم أو التربية في مصر، ولكن في كل المؤتمر التربوية وغيرها، أفصح عن آرائي واعبر عنها بحريــة ولا أخشى في الحق لومة لائم.

وتسمح لي أن أتحدث معكم حديثا صريحا من القلب، لا ابتغي من ورائه شماتة في أحـــد، ولا النيل من أحد، أو أقصد به شخصية معينة. كما لا ابتغي من حديثي المرسل لسيادتكم الشهرة (فيمكن أن ترمز باسمي بالحروف الأولى أو تحجب الاسم - لا خوف من أحد ولكن تجنبا للفهم الخاطئ) كما أعبر عن آرائي بكل صدق لمصلحة مصرنا الحبيبة فقط. وردا على ما جاء في الحديـــث والسـبق الصحفي الخطير الذي مازلت احتفظ بنصه كاملا، والرسم الكاريكاتوري المعبر عن الواقــع، وعــن الصورة التي رسمتها بكل أمانة وصدق لتصبح خير مرآة صادقة تعكس للشعب ما يحجــب عنــه، وتجعله يفهم الكثير من الأبعاد، ويساير الأحداث في توها.

---

[٢]) محمد وجيه الصاوي، نشر رئيس التحرير جزء من المقال تحت عنوان" صراحة جاءت متأخرة"، ٣١مايو ٢٠٠٤.

وأنطلق من <u>بعض المسلمات</u> التي يجب أن نتفق عليها أولا وهي:

- إن التعليم عملية مجتمعية تتضافر فيها جهود كل مواطن من اسرة، ووسائل إعلام، وأصدقاء، ومؤسسات المجتمع المدني، وكل فرد في الوطن، له دور ومسئولية تجاه العملية التعليمية.

- إن العائد من التعليم لا يستطيع أي فرد أن يحصره في حدود وإطار نشير إليه بالبنان بأن هذا الجهد والتكوين الأخلاقي راجع للمدرسة، وهذه الحصيلة ترجع إلى المنزل، وتلك السمات سببها وسائل الإعلام. كما أن نتاج التعليم غير منظورة على المدى القريب بل يؤتي ثماره بعد حين (نحو ١٦-١٨ عاما) .

- إن الأثر الذي يتركه التعليم في الأمة بمثابة ماء الحياة، وروحها وعقلها، ومن ثم لم تأتي عبارة "التعليم أمن قومي" من فراغ، فكل أفراد الشعب يجب أن يكون إعدادهم على درجة ما من الكفاءة والقدرة والتمكن لفهم لغتهم العربية، ومستوي من النضج والتفكير والاتجاهات السوية التي تضمن للوطن الحياة الحرة، والأمن الاجتماعي وسلام العيش. وتصبح الشخصية المصرية لها سمات أخلاقية بارزة تتحلى بها، ونفخر بالانتساب إليها، وبما يسمى الانتماء والولاء للوطن.

- إن النظام التعليمي بطبيعته نظاما يصعب التغيير فيه بسرعة، أو بشكل حاد فيحتاج إلى التدرج، والتمهيد، والتمحيص والتجريب قبل التطبيق الفعلي للأفكار. كما يجب أن يبدأ التطبيق من عند جذور السلم التعليمي لا من عند فروعه.

- إن تراكمات الماضي تلقي بظلالها على الحاضر، فليس ما نحن فيه راجع للتعليم بقدر ما يوجد الكثير منه يرجع لمراحل ومواقف وأزمات منها العالمية، والمحلية وظروف جعلت الإنسان يغير في بعض اتجاهاته، وبعض أساليب تفكيره، ومن ثم فلا يجب أن نلوم التدهور الأخلاقي إلى أزمة التربية والتعليم، بل قد يرجع الكثير منها لغيرها.

- إن النظرة إلى التعليم على أنه إنفاق وبأنه عبئا على الدولة، تعتبر نظرة قاصرة. بل إذا أردت أن تطاع فأمر بما هو مستطاع، فلا يمكن أن تحصل على تعليما جيدا بإمكانات متواضعة أو كلفة قليلة.

- غياب التخطيط السليم، والأهداف المعلنة. والمحاسبية Accountability، وكلها جوانب تسهم في اللامبالاة، والحرص على المصالح الشخصية بصرف النظر على المصلحة العامة.

- يرتبط بما سبق جوانب منها الخوف على المنصب، والدفاع عنه ويصبح الشخص يستمد سلطته من موقعه وليس من شخصيته وفكره ومكانته العلمية أو حب الجماهير له.

وتسمح لي أن أعبر لك عن انطباعاتي الشخصية الخاصة عندما قرأت المقال الرائع فقد احتفظت به وسوف أقوم مع طلاب الدراسات العليا بتحليل الخطاب التربوي. ومناقشة أبعاده واعتباره نموذجا كدرسا عمليا واقعيا، لكي يدلي كل باحث برأيه بكل حرية.

- فقد وجدت فيه الصراحة الكاملة والأمانة والواقعية في الطرح، وكأننا نسمع شريطا تسجيليا بصورة مرئية حية.

- كانت التلقائية تبدو على الوزير في ارتجاله لعرض القضية التعليمية، وقد أشعرني ذلك بأنه لم يعد ورقة ومكتوبة، أو نقاط محددة يركز الوزير على محاور يلم فيها بالسلبيات ودوافعها، وسبل العلاج إن أمكن.

- كانت كلمات الوزير عفوية استخدم فيها العامية الدارجة مثل "التلاميذ البايظين"؟!! و"تريقة" ، و "أنا حجيب من الآخر على طول"، "الألف من كوز الدرة" و "هوسونا".

- حاول الوزير التملص من مسئوليته وإلقاء بعض اللوم على الآخرين.

- طلب الوزير في نهاية حديثه بمنحه عشرين سنة أخرى كفرصة أخيرة؟؟؟ فقال: "إنني سيادة الرئيس لا أطمع في الإبقاء علي شخصي لمواصلة المسيرة التاريخية التي بدأتها منذ عشرين عاما لتطوير عملية التربية والتعليم، والارتقاء بها لتسبق مثيلاتها في أوروبا، والولايات المتحدة، ودول جنوب شرق آسيا، ناهيكم عن دول أفريقيا وأمريكا اللاتينية، ونحتاج إلي عشرين عاما تالية حتى تكتمل هذه المسيرة.."

- لم يكن الوزير موفقا حين قال: "لقد تنبه أحفادي من مدرسي مادة التربية الدينية إلي أن بدء الهداية والإرشاد يكون في داخل الفصل. بمعني أن نطرد من أفكار أطفالنا وصغارنا كل ما يتعارض مع الدين، من تصرفات، ونشاطات، وتحركات. فلقد اتضح أن الكثير مما كنا نقدمه لأحفاد أحفادنا من الطلبة والطالبات كان من المحرمات التي يجب وقفها، ومنعها فورا.. بكل حسم وحزم. وهو ما وافقنا عليه.. وأمرنا بتنفيذه بلا تردد. فقد اكتشفنا أن

النشاطات التي أتحناها للطلاب، منذ عهد سينا موحد القطرين والي الأمس القريب.. كانت كلها 'حرام حرام'، وتتعارض مع المفهوم الديني المتطور جدا مما يراه شبابنا من مدرسي مادة التربية الدينية!" **فكيف تكون الأنشطة المدرسية حرام في حرام ووفق رؤية من؟ معلم التربية الدينية؟ أم المرجعية الدينية الرسمية؟ كالمفتي ورجال الدين الإسلامي. ومن ثم فإن إلغاء الأنشطة أمر لا تربوي.**

- **لم يوفق الوزير حين قال:** "أذكر بأن بعض المتشددين من أبنائي علماء، وعالمات الدين في مدارسنا فرضوا الحجاب علي التلميذات الصغيرات في المرحلة الابتدائية، ومنعوهن من اللعب، أو حتى الضحك، مما دفع بعض أولياء الأمور إلي تقديم شكاوي ويرفضون هذا التشدد، ولم أتردد في الوقوف بحسم شديد مع هؤلاء المتشددين والمتشددات، فأنذرتهم مرة ومرتين، وأمام إصرارهم وإصرارهن علي هذا التشدد، أمرت بنقلهم، ونقلهن، إلي مدارس نائية في 'الصعيد الجواني، والوادي الجديد'، ليفعلوا بالتلاميذ والتلميذات ما يحلو لهم ولهن.. وبعيدا عن أنظارنا وأسماعنا في القاهرة!" **فكيف يعتبر الصعيد الجواني والوادي الجديد بلاد خارج الجمهورية حين يقول ليفعلوا بالتلاميذ والتلميذات ما يحلو لهم ولهن بعيدا عن أنظارنا وأسماعنا في القاهرة؟ أمر عجيب أن يسمح الوزير بالفوضى والتسيب وعدم الانضباط بعيدا عن العاصمة وبعيدا عن مسمعه؟؟ كيف يفكر بهذه الطريقة؟؟؟**
- **تحدث الوزير عن أشباح تقف أمام مسيرة نجاحه فقال:** "أعداء النجاح"، "عواجيز الفرح"، "فنحن نفكر، ثم نفكر، ثم نفكر.. وغيرنا يدبر، ويتآمر، ويفسد، ويحبط!" **من هم يا سيادة الوزير؟.**
- **تحدث الوزير عن تسهيل الامتحانات لإرضاء الضغط الشعبي والأهالي فبالغ فيها حتى صارت في عهده ١٠٥% بالثانوية العامة؟ ومن ثم لم يتبع الأسس التربوية بل خضع لمطالب الجماهير بعيدا عن الأصول العلمية.**
- **تحدث عن انشغاله بتطوير المناهج ومسايرة التقدم فعمل كمن "رقص على السلم" فكان صادقا لأبعد حد في هذا الأمر لأن السياسة التربوية التي ينشدها غائبة، والهدف غير واضح والأولويات التي يسعى إليها غير محدده الملامح؟**"أننا أرهقنا أنفسنا في تبديل المناهج، وتغيير السياسات حتى نساير العصر وكانت النتيجة أن المسئولين التنفيذيين عجزوا عن ملاحقتنا، **فتساقطوا الواحد بعد الآخر في منتصف الطريق.. فكانوا أشبه بمن رقص علي السلم".**

- **عرض الدكتور الوزير تشخيصا للمرض ولم يقدم الدواء، وقدم أعراض الداء ولم يقـــدم أسبابه فقال:**" والشيء المحير لدرجة الذهول أن الأميـــة تـزداد بــدلا مــن أن تتنــاقص، والمدرسون اضطروا إلي الانقطاع وعدم الذهاب إلي مدارسهم لعــدم انتظـام التلاميـذ أو أغلبيتهم في الحضور وتلقي الدروس!" **فما سبب ذلك يا سعادة الوزير؟؟؟**

- **لقد من الدكتور الوزير على الشعب المصري وكأنه هو وحده الذي ينفق ويبنـــي ويقــوم بالمهمة بمفرده حين يقول:**" ماذا كان علينا أن نفعل أكثر مما فعلنا؟! لقد أكدنا أن التعليـــم مثل الماء والهواء حق لكل مصري. مئات المليارات صرفناها علي افتتـــاح المزيــد مــن المدارس في كل شارع، وكل حارة، في شرق البلاد وغربـــها، وفـــي شـــمالها وجنوبـــها، وأصدرنا تعليماتنا المشددة بقبول جميع التلاميذ، وصرف الكتب والأدوات الدراســـية لكــل تلميذ بالمجان."

ومن ثم فإنني أرى الداء يكمن فيما يلي:

أولا: <u>اختيار الوزير</u>: يتم تعيين الوزير وفق انتمائه الحزبي، وولائه وتوجهاته الفكرية التي تقبلـــها الحكومة، نعم ولكن يجب أن يكون هناك انتماء آخر وهو الانتماء المهني فهل يمكن أن يكـــون وزير الصحة أستاذا جامعيا خريج كلية الهندسة؟ ولكن للأسف الشديد أري فـــي تعييـــن وزيـــر التعليم من غير التربويين إهانة لهم! لماذا؟ لأننا نشعر بأنه لا يوجد منا من يصلـــح أن يكـــون وزيرا للتربية والتعليم، من وجهة نظر الحكومة طبعا!!! كما أود أن يكون للوزير قبـــل تعيينـــه وجهة نظر وفلسفة واضحة مكتوبة، وخطط مدروسة لعلاج قضايا حاسمة يحاسب عليها إذا مـــا لم ينجزها، وتعلن هذه السياسة التي جاء من أجلها و يعمل على تحقيقها ومن ثم تصبح خطواته على المحك، بدلا من أن يستمر في المنصب قرابة ربع قرن ولا يأتي بنتيجة، أو يســـير وفـــق ردود الفعل والمتغيرات الطارئة.

ثانيا: <u>مستشارو الوزير</u>: إذا ما تم تعيين الوزير وليكن من غير التربويين أو منهم، فيجب أن يختـــار الوزير وينتقي من بين التربويين من هم على درجة عالية من الفهم والفكر والإبداع، والصراحة والوضوح، والجراءة، وأن تتنوع اتجاهاتهم العامية، بحيث يقدموا للوزير النصيحة والحقيقة بلا مجاملة، فإذا ما تعرفوا على أفكار الوزير ورؤيته لقضية ما، فلا ينبغي أن يزينوا له كل أمر يراه على أنه أفضل ما قال وأجمل تصور عملا بعبارة "أحلامك أوامر يا أفندم"، وقد حدث هذا في عهد الوزير السابق الدكتور فتحي سرور "عندما تم حذف السنة السادسة من ذاكرة المرحلة الابتدائية" مخالفين بذلك مبدأ إطالة فترة الإلزام، ومسايرة السلم التعليمي الموحد بالبلاد العربية". ثم عادوا

مرة أخرى للفضيلة بتصحيح ما وقعوا فيه من خطأ، وكان وقتذاك ترتفع الأصوات المخلصة بالمطالبة بعدم المساس بالصف السادس، ولكن تخمد الآراء الحرة عن طريق استبعادهم من اللجان، أو عدم نشر آرائهم في الجرائد والمجلات. لذا فالأمانة العلمية، والضمير الحر، وعدم الحرص على منصب المستشار كلها صفات يجب أن يتحلى بها الشخص القريب من الوزير. كما يجب على الوزير تقبل النقد، والرأي الآخر بكل رحابة صدر ولا يضيق بوجهة النظر الأخرى، حيث إن معظم ما قاله الوزير من اعترافات خطيرة طرحها بعض أساتذة التربية، ولكن انصبت عليهم اللعنة والغضب، وبتر اللسان، وسدت المنافذ على كل من يكتب ضد أي اتجاه تسير فيه سياسة الوزارة.

ثالثا: موقف الصحافة: هناك خطأ وقعت فيه الصحافة عندما عملت علي تكميم أفواه الرأي الآخر خوفا من غضب الوزير عليهم. وتلك قصة لها سبب في أن الوزارة تطرح على المؤسسات الصحفية والمطابع العطاءات التي تنالها لطبع الكتب الدراسية فأصبحت تلك الهبة والعطية من الوزارة، سيفا مسلطا على المطابع التي تصدر الصحف، فتحول دون من يهاجم أو يخالف الوزارة في الرأي .

رابعا: التربويون ومصداقيتهم: هناك لا مبالاة وسلبية لدي الكثير من التربويين والمتخصصين، تظهر في عدم إبداء الرأي في أية قضية تربوية فيؤثرون السلامة والبعد عن المهاترات أو خوفا من أن تنصب عليهم اللعنة، وقد يكون سبب الصمت لدى البعض ناجما عن رغبات شخصية، فينافق علميا إذا ما طلب منه إبداء الرأي، لكي ينال من الحب جانبا. وهذا ما جعل سيادة الرئيس حسني مبارك يتعجب في أحد خطبه التي تحدث فيها عن شأن التعليم فقال: "التربويون هم الذين ألغوا الصف السادس، وهم الذين يطالبون بعودته!". ومن ثم يستخدم الوزير بعضا من التربويين لتمرير مقترحاته ووجهات نظره، ومن ثم يكمن العيب فينا.

خامسا: موقف المؤسسات البحثية: التنسيق مفقود بين الكثير من المؤسسات البحثية عندنا فالمراكز التابعة لوزارة التربية والتعليم هدفها في العادة هو تدعيم وجهة نظر الوزارة وتهيأ كل السبل والتبريرات لما يقدم لها من مقترحات كتوجهات وزارية، وغالبا ما يكون رأيها استشاري. ونجد أن الكثير من الأبحاث التي تجريها تلك المراكز ما هو منها مكرر في الجامعات، وتظل وظيفة البحث العلمي لديها هو نوع من الإنجاز الشكلي للبحوث، أو الحصول على درجة علمية للترقية، لا يستفاد من نتائجها في الواقع الميداني، وتوضع فوق الأرفف بالمكتبات. فجدير بالمراكز البحثية المحايدة أو الأهلية، وكذلك الروابط المعنية وجمعيات المناهج والتربية المقارنة

وغيرها، أن تقدم رؤيتها في كل قضية تطرح بكل حياد وموضوعية لكي يكون موقفها تاريخيا وتسهم بإيجابية في تقدم مسيرة التعليم في مصر. ولكن هناك غيبوبة وعزوف من تلك المؤسسات نظرا لتجاهل الوزارة لهم، أو خوفهم من عقاب المسئولين، أو تعكير صفو الجو العلمي العام.

سادسا: موقف الأهالي: إن الضغوط الشعبية يجب أن يؤخذ وجهة نظرها في الحسبان، ولكن لا ينبغي على المسئولين في الوزارة، أن يخضعوا لكل الضغوط أو تكون سياستهم مبنية على ماذا يريد أولياء الأمور، فمثلا الآن إذا ما أجريت دراسة عن رأي أولياء الأمور في عودة الصف السادس، سوف تجد معظمهم يرفض عودة الصف السادس، لأن له في ذلك مصلحة هو أن ينهي الابن أو الابنة المرحلة بأقل عدد من السنوات الدراسية، فهل يجب أن نخضع لمثل هذه الآراء؟ كذلك ما كان على الوزارة أن تجري وراء مطالب الشعب بتخفيف الامتحانات، والأسئلة وإذا ما وضع الممتحن سؤالا للطالب الذكي، فإن الدنيا تقوم ولا تقعد، وما على الوزير إلا أن ينفي واضع الأسئلة إلى مجاهل البلاد، ويعد الآباء بتوزيع درجات السؤال الصعب على باق الأسئلة وغيرها من الحلول الساذجة، وكلها حلول سطحية مؤقتة.

أما العلاج الجذري فيجب بأن تظل الأسئلة المقدمة كما هي، وأن تكون هناك امتحانات لقياس القدرات والفروق الفردية واكتشاف الموهوبين. أما الأسئلة التي تقدمها الوزارة فهي من نوع المعارف البنكية التي تتطلب حشو الذهن بالمعلومة، ثم تفريغها في ورقة الإجابة. أما الهدف السامي نحو تكوين الشخصية، وتنمية الإبداع فلا مكان لها في التعليم المصري. وللأسف تشجع الوزارة على قولبة العقول بعمل مصفوفة من الأسئلة والإجابات النموذجية لها حتى تريح الطالب وولي الأمر. وأصبح الامتحان غاية في حد ذاته ومن ثم جاءت الدروس الخصوصية التي فشل الوزير في علاجها، وصور الكثير من المعلمين على أنهم عصابة ومافيا، ومن ثم لم يحترم الطلبة معلميهم. وسحب الوزير حق المعلمين في تقدير درجات أعمال السنة، وغيرها من الجوانب التي هدمت بعض أركان العملية التعليمية. ومن ثم يجب أن يعاد النظر في خطايا التعليم المصري والعمل على إيجاد حلول علمية وعملية له. وليس بالمؤتمر الواحد تحل مشكلات التعليم، بل بالبحوث والدراسات والمناقشات الجادة وسماع كل الآراء بكل صراحة وحرية، بلا خوف ولا ضغوط إذا ما كانت هناك رغبة جادة في الإصلاح .

والله ولي التوفيق.

متي يستقيل وزير التعليم من منصبه؟[٢]

هل يفعلها وزير التعليم د.حسين كامل بهاء الدين ويكون أول وزير مصري في الخمسة وعشرين سنة الأخيرة يقدم استقالته؟ "أخر وزير فعلها كان وزير الخارجية الأسبق محمد إبراهيم كامل اعتراضا علي اتفاقية كامب ديفيد"..الفرصة الآن أمام السيد الوزير متاحة وجاهزة ..صحيح أن الفرصة واتته كثيرا طوال فترة توليه الوزارة إلا أن الجديد الذي قدمه لنا يستحق منا ردا جديدا وفريدا أيضا ليس اقل بان نطالبه بالاستقالة، فلعلنا نتذكر له شينا حسنا نضيفه إلي كتبه القيمة عن الوطنية و العولمة وحواراته الرائعة في البرنامج العجيب حوار مع الكبار..!

كان السيد الوزير قد تفضل مشكورا في أول العام الدراسي بأن أتاح الفرصة أمام أي طالب – أؤكد أي طالب– يريد أن يوقف قيده بأن يقدم طلبا بذلك إلي إدارة المدرسة التي عليها أن توافق بلا أي اعتراض ..وهكذا يستطيع الطالب أن يأخذ أجازة طويلة تمتد طوال فترة الدارسة لا يذهب فيها مطلقا إلي المدرسة إلا أيام الامتحانات فحسب ومن يدري ربما يصدر قرار جديدا بإمكانية أن يؤدي الطالب الامتحانات وهو في منزله أيضا ..! وهكذا يقدم د.حسين أسلوبا فريد في التعليم يستحق أن يسجل باسمه في مختلف بلدان العالم.....أسلوب شعاره بلا مدراس بلا كلام فاضي ". ..الطريقة فريدة وبسيطة جدا و في أربع خطوات.. يا بني.. اذهب إلي البيت ..أطلب المدرس الخصوصي ..صم دروسك.. احضر المدرسة فقط يوم الامتحان ..انتقل إلي السنة التالية ..دعك من دور المدرسة في تنشئتك اجتماعيا ونفسية ..لا تهتم بأي أنشطة رياضية أو ثقافية ..و يا أولياء الأمور ليكن شعارنا جميعا لا للدروس الخصوصية ..ولنطلق علي المدرسين الحملات البوليسية ولنشهر بهم في الصحف والمجلات كأنهم تجار مخدرات ، ولنعقد معهم اتفاقا سريا بأن تشجعوا أبنائكم علي عدم الذهاب إلي المدارس ..

هل هناك من لا يزال يتساءل لماذا يجب علي وزير التعليم أن يقدم استقالته ..خذ هذه أيضا .. منذ أيام نشرت الصحف خبرا يفيد بأن ٢٥% من طلاب المرحلة الإعدادية بكفر الدوار بمحافظة البحيرة كانت درجاتهم في الإملاء صفرا كبيرا ..إي أنهم اجتازوا أكثر من ست أو سبع سنوات تعليم ولا يستطيعون حتى كتابة أسمائهم بشكل صحيح..أميون إذا شئنا الدقة ..والسيد الوزير لا فض فوه قال تعقيبا علي هذه الفضيحة –التي لو حدثت في دولة متحضرة لتسببت في سقوط الحكومة بأكملها– قال د .حسين أن ما حدث لا يشكل ظاهرة وأنه لا يعدو كونه استثناء لأنه في زيارته

---

[٢]) محمد هاشم عبة، جريدة الوفد،

